



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Artes

Maestría en Estudios del Arte

El arte en la educación general básica superior, en la ciudad de Loja - Ecuador. Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales.

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster
en Estudios del Arte

Autora:

Estíbaliz del Cisne Vélez Pardo

CI: 1104994395

Correo electrónico : estibalizvelezdiseno@gmail.com

Directora:

Ariadna Baretta Jiménez (M. A.)

CI: 0103249074

Cuenca, Ecuador

21-febrero-2021

Resumen:

Esta investigación aborda como tema de interés principal, la mediación a través de la didáctica artística, en la cual se indagó desde las concepciones históricas de la educación artística, sus ramas y estructuras, la concepción de un currículo obligatorio para su enseñanza y la existencia de espacios culturales que fomentan modelos de educación no formal para la generación de aprendizajes que usan el arte como centro de interés. Se buscó analizar la situación actual de la ciudad de Loja, respecto a sus procesos de educación en artes, así como la relación que se crea con museos, galerías y centros culturales, cuyas exhibiciones se enfocan en múltiples lenguajes artísticos, como temas históricos, geográficos, religiosos y patrimoniales, con la finalidad de plantear un modelo de mediación que contenga fundamentos teóricos, contemple la transversalidad con el currículo educativo y plantee estrategias de trabajo como un proyecto piloto que se pueda implementar y seguir construyendo a futuro.

Palabras claves: Arte. Educación. Didáctica. Mediación. Loja. Ecuador.

Abstract:

Our research tackles as main interest the topic of mediation through the artistic didactic, in which it was researched from the historic conceptions of artistic education, its branches and structures, the conception of a mandatory curriculum for teaching and the existence of cultural spaces to incentivize non-formal educational models to generate learning which uses art as a means of interest. We tried to analyze the current situation of Loja city in accordance to the artistic education processes, as well as the relationship which it creates with museums, galleries, and cultural centers, whose exhibitions are focused on multiple artistic languages as well as historic, geographic, religious and patrimonial, with the goal to set out a model of mediation containing the theory fundamentals, contemplating the transversality with the educational curriculum and sets out work strategies as a pilot project which could be implemented and built upon in the future.

Keywords: Art. Education. Didacticism. Mediation. Loja. Ecuador.

Índice del Trabajo

Índice	4
Índice de figuras	6
Índice de tablas	10
Índice de gráficas	10
Agradecimiento	14
Dedicatoria	15
Introducción	16
Capítulo 1: Arte y Educación	18
1.1 Antecedentes históricos breves	18
1.1.1 Educación Artística	21
1.1.2 Didáctica Artística	26
1.1.3 Nuevos campos del desarrollo	34
1.2 Aprendizaje de nuevos públicos. Mediación artística.	39
1.2.1 Caso Europa	43
1.2.2 Caso Norteamérica	48
1.2.3 Caso Sudamérica	52
1.2.4 Caso Ecuador	55
1.3 Reflexión sobre el papel de la mediación en el museo	57
Capítulo 2: El currículo para la enseñanza de las artes	60
2.1 Currículo de educación artística	60
2.2 Importancia de la educación cultural y artística en el currículo del Ministerio de Educación en Ecuador	62
2.2.1 Educación Cultural y Artística	67
2.2.2 Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la Educación cultural y Artística en Ecuador	70
2.2.3 Criterios de organización de bloques curriculares y secuencia de contenidos del área de ECA.	71
2.3 Análisis comparativo con otros currículos	77
2.3.1 Reflexión sobre la educación en artes	95

2.4	Revisión de didácticas artísticas y mediación en arte; importantes aplicaciones en el territorio ecuatoriano.	97
2.4.1	Consideraciones importantes sobre la didáctica de las artes en el territorio ecuatoriano.	124
	Capítulo 3: La búsqueda de un modelo de mediación pedagógica para la ciudad de Loja, Ecuador.	127
3.1	Evaluación de las prácticas educativas culturales y artísticas en la ciudad de Loja y su impacto en el aprendizaje interdisciplinar.	127
3.1.1	Encuestas a docentes de Educación Cultural y Artística	128
3.1.1.1	Análisis de datos obtenidos con la muestra	128
3.1.2	Entrevistas a encargados de galerías, salas, museos y espacios culturales de la Ciudad de Loja.	148
3.1.2.1	Museo y Centro Cultural de Loja	149
3.1.2.2	Museo de la Música, Museo “Matilde Hidalgo de Procel”, Galería de la Casona Cultural Municipal.	151
3.1.2.3	Museo Concepcionistas Loja	152
3.1.2.4	Galería “Eduardo Kingman”, Sala “Ángel Rubén Garrido”	154
3.1.3	Análisis del contexto	157
3.2	Propuesta de un modelo de mediación para la ciudad de Loja, Ecuador.	169
3.2.1	Fundamentos para una línea de acción	170
3.2.2	Materiales didácticos	177
3.2.3	Transversalidad con el currículo de Educación Cultural y Artística desde el campo de la educación no formal dentro del museo.	178
3.2.4	Actividades de mediación diseñadas para el Museo y Centro Cultural de Loja	182
	Conclusiones	197
	Recomendaciones	199
	Bibliografía	200
	Anexos	215

ÍNDICE DE FIGURAS:

Fig. 1 Ejemplo de modelo de crecimiento rizomático	28
Fig. 2 Gráfico explicativo de los logros esperados con una propuesta de educación integradora en artes.	30
Fig. 3 Tres aspectos de la Educación Formal que se cumplen en cada país.	31
Fig. 4 Modos de la Educación Artística No Formal	32
Fig. 5 Procesos de simbolización en el espacio lúdico	37
Fig. 6 Confluencias disciplinares a la mediación artística según Carlos Criado Pérez	39
Fig. 7 Halle (2007), documenta 12.	43
Fig. 8 Programa de formación docente dentro del MoMa	49
Fig. 9 Programa de mediación con adultos mayores que poseen Alzheimer en el MoMa	49
Fig. 10 Actividades para familias y niños en el MET	50
Fig. 11 Actividades para ciegos o con deficiencias visuales en el MET	50
Fig. 12 Programa de actividades para adolescentes Teens Take the MET	51
Fig. 13 Plan de Estudios para el nivel de Educación General Básica (EGB), subnivel Preparatoria, 2018	66
Fig. 14 Plan de Estudios para el nivel de Educación General Básica (EGB), nivel Elemental, Media y Superior, 2018	66
Fig. 15 Plan de Estudios para el nivel de Bachillerato General Unificado (BGU), 2016.	66
Fig. 16 Organización curricular por áreas del conocimiento	67
Fig. 17 Mapa de Contenidos Conceptuales de todos los niveles de Educación Cultural y Artística	69
Fig. 18 Objetivos generales de Educación Cultural y Artística	74
Fig. 19 Matriz de progresión de objetivos del Área de ECA	74
Fig. 20 Matriz de progresión de Criterios de evaluación del área de ECA	75

Fig. 21 Matriz con criterios de evaluación para ECA, nivel Educación General Básica Superior	76
Fig. 22 Formación diferenciada en artes para la fase de educación media en Chile.	78
Fig. 23 Organización del sistema educativo en Brasil	80
Fig. 24 Contenidos de educación artística en el nivel de educación básica de Brasil por unidades.	82
Fig. 25 Ejes de cumplimiento para las prácticas artísticas en los niveles de educación Primaria y Secundaria en México.	84
Fig. 26 Actividades específicas para la enseñanza musical en 6to grado, Cuba.	85
Fig. 27 Actividades específicas para la enseñanza plástica en 1er grado, Cuba.	86
Fig. 28 Sistema educativo en EEUU	87
Fig. 29 Años de escolarización en el Reino Unido	89
Fig. 30 Estudiantes en el CAC escuchando al mediador educativo de la exposición ANIDAR.	99
Fig. 31 Estudiantes en el CAC participando de las mediaciones educativas de la exposición Anidar	99
Fig. 32 Público participando e interactuando en la exposición digital "Intangibles"	101
Fig. 33 Niños participando del taller "Pequeños Cubistas"	101
Fig. 34 Visualización de la sala de Conceptos Transversales del MuNa	103
Fig. 35 Vista de la "Sala del inframundo" en el Museo Casa del Alabado	106
Fig. 36 Vista general del feed de Instagram del Museo Casa del Alabado, 2020.	109
Fig. 37 Experiencias educativas por nivel planificadas por el proyecto EDUCALABADO, 2020	110
Fig. 38 Actividades planificadas en el Aula Virtual para el proyecto EDUCALABADO, 2020.	110

Fig. 39 Estructura de la responsabilidad de la educación según la FMC	113
Fig. 40 Diagnóstico de los componentes de trabajo de la FMC del 2013 al 2015	115
Fig. 41 Talleres de capacitación planificados en base a las 3 líneas de trabajo del 2013 al 2015 por la FMC	115
Fig. 42 Niños participando de un taller realizado en el Centro de Arte Contemporáneo CAC, Quito	117
Fig. 43 Espacio de interacción creativa con el público en el Museo de la Ciudad, Quito	117
Fig. 44 Actividades realizadas con estudiantes de escuelas públicas en la 12 Bienal de Cuenca	119
Fig. 45 Pinto, juego, me encuentro, actividad realizada en la Plaza Otorongo como parte del proyecto educativo de la 12 Bienal de Cuenca	120
Fig. 46 Actividad “Mapa del tesoro” en la Casa Museo Remigio Crespo Toral	124
Fig. 47 Porcentaje de Infraestructuras Culturales con relación a la Clasificación Institucional, realizado por el Observatorio Cultural UTPL, 2020.	158
Fig. 48 Exhibición y difusión de Categorías Artísticas en las Infraestructuras Culturales, realizado por el Observatorio Cultural UTPL, 2020	158
Fig. 49 Oferta académica con la que cuenta el sistema educativo local con relación al nivel técnico y terciario, en el ámbito artístico-cultural, realizado por el Observatorio Cultural UTPL, 2020.	163
Fig. 50 Clasificación de entidades de Educación Artística No Formal del Cantón Loja y su oferta, realizado por el Observatorio Cultural UTPL, 2020	163
Fig. 51 Procesos de convergencia para la enseñanza artística, elaborado por la autora, 2020.	170

Fig. 52 Temáticas que se encuentran en los diferentes espacios culturales de la ciudad de Loja y que pueden ser enseñadas a través del arte, elaborado por la autora, 2020.	172
Fig. 53 Criterios de mediación según Feuerstein, elaborado por la autora, 2020.	174
Fig. 54 Esquema de relación entre los pilares y los ejes de trabajo para la Educación Artística de Chile y Ecuador y la definición de estrategias de trabajo en los espacios culturales, elaborado por la autora, 2020.	180
Fig. 55 Detalle de la estructura curricular de E.C.A para el nivel de Educación General Básica Superior.	181
Fig. 56 Museo Banco Central del Ecuador, obra en restauración, Loja 1982. Ministerio de Cultura y Patrimonio.	183
Fig. 57 Museo y Centro Cultural de Loja, 2020.	183
Fig. 58 Vista interior del Museo y Centro Cultural de Loja y sus salas, 2020.	184
Fig. 59 División por salas del Museo y Centro Cultural de Loja, 2020	184
Fig. 60 Diagrama organizacional del Museo y Centro Cultural de Loja.	185
Fig. 61 Artes publicitarios del Museo y Centro Cultural de Loja que circulan en redes sociales, 2020.	186
Fig. 62 Docente de la Unidad Educativa “APC” llenando la encuesta, 2020.	221
Fig. 63 Docente de la Unidad Educativa Fiscomisional Lauro Guerrero llenando la encuesta, 2020.	221
Fig. 64 Docente de la Unidad Educativa Particular “Eugenio Espejo” llenando la encuesta, 2020.	221
Fig. 65 Entrevista realizada vía Google Meet a Ullauri, coordinadora del área de educativa del Museo Casa del Alabado, 2020.	222
Fig. 66 Entrevista realizada vía Google Meet a Wilson Faicán, fundador del colectivo Garabato Público, 2020.	222
Fig. 67 Entrevista realizada vía Google Meet a Katherine García, Secretaria General del Conservatorio de Música “SBC”, 2020.	222

Fig. 68 Entrevista realizada vía Google Meet a Estefanía Carrera, Mediadora Educativa del Centro de Arte Contemporáneo de Quito CAC, 2020. 223

Fig. 69 Entrevista realizada vía Google Meet a Pablo Alvear y Natasha Quezada, Gestores del Museo y Centro Cultural de Loja, 2020. 223

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1. Modelos de la educación del arte a través de la historia	22
Tabla 2. Resultados pregunta 1.1	129
Tabla 3. Resultados pregunta 1.2	131
Tabla 4. Resultados pregunta 2.1	132
Tabla 5. Resultados pregunta 2.2	134
Tabla 6. Resultados pregunta 2.3	135
Tabla 7. Resultados pregunta 2.4	136
Tabla 8. Resultados pregunta 2.5	138
Tabla 9. Resultados pregunta 2.6	140
Tabla 10. Resultados pregunta 2.7	142
Tabla 11. Resultados pregunta 2.8	143
Tabla 12. Resultados pregunta 2.9	146
Tabla 13. Resultados pregunta 2.10	147
Tabla 14. Actividades Tema 1	192
Tabla 15. Actividades Tema 2	193
Tabla 16. Actividades Tema 3	194
Tabla 17. Actividades Tema 4	195

ÍNDICE DE GRÁFICAS:

Gráfica 1. Resultados pregunta 1.1	130
------------------------------------	-----




Gráfica 2. Resultados pregunta 1.2	131
Gráfica 3. Resultados pregunta 2.1	133
Gráfica 4. Resultados pregunta 2.2	134
Gráfica 5. Resultados pregunta 2.3	135
Gráfica 6. Resultados pregunta 2.4	137
Gráfica 7. Resultados pregunta 2.5	139
Gráfica 8. Resultados pregunta 2.6	141
Gráfica 9. Resultados pregunta 2.7	142
Gráfica 10. Resultados pregunta 2.8	144
Gráfica 11. Resultados pregunta 2.9	146
Gráfica 12. Resultados pregunta 2.10	147

Cláusula de Propiedad Intelectual

Estíbaliz del Cisne Vélez Pardo, autor/a del trabajo de titulación *El arte en la educación general básica superior, en la ciudad de Loja - Ecuador. Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales.*, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 21 de febrero de 2021.



Estíbaliz del Cisne Vélez Pardo


C.I: 1104994395

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Estibaliz del Cisne Vélez Pardo en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación *"El arte en la educación general básica superior, en la ciudad de Loja - Ecuador. Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales."*, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 21 de febrero de 2021.



Estibaliz del Cisne Vélez Pardo

C.I: 1104994395

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca por abrirme las puertas para poder cumplir con esta meta profesional. A mi directora de tesis, Ariadna, por encaminarme en el sendero de la didáctica artística y ayudarme a comprender cómo esto influye dentro de la educación y cada espacio cultural que nos rodea.

Hay que añadir un agradecimiento a todos los maestros de los diferentes establecimientos educativos de la ciudad de Loja, que me regalaron unos minutos de su ardua labor para poder conseguir los resultados de esta investigación, así como a los gestores de los espacios culturales, galerías y museos de la ciudad que estuvieron prestos a ser parte de este proyecto.

Gracias a la familia de Diseño Gráfico del “Suda”, a su coordinador y todo el equipo, quienes me han dado la oportunidad de poder desarrollar mi labor docente en conjunto con mis estudios de cuarto nivel.

A Gaby y Vero, con quienes nos dimos la mano desde el primer día que recorrimos este camino.

Y gracias a quienes me impulsaron en este sueño: a Vicente, por nunca dejar que me rinda y a mi madre Nanci, por su apoyo constante.



DEDICATORIA

Al arte, porque me ha permitido ser feliz cada día de mi vida.

INTRODUCCIÓN

La cultura ha sido un tema abordado por muchos filósofos, de entre los cuales, Bourdieu nos da una explicación clara sobre la relación de esta con el nivel de instrucción de un ser humano. Esta relación con la educación es una clara referencia hacia los aspectos que rodean el entorno cultural, tanto en instituciones educativas como en espacios culturales, siendo la educación artística y sus didácticas; uno de los aspectos claves para el desarrollo estético y sensible del ser humano.

Son diversas las realidades que se pueden encontrar en el Ecuador, pero dentro de esta investigación nos hemos centrado en focalizar un análisis en la ciudad de Loja-Ecuador, con la finalidad de analizar la efectividad en el aprendizaje de público infanto-juvenil, a través de una revisión de las estrategias didácticas en el arte. Este objetivo nos hizo plantearnos algunas preguntas para poder analizar en qué medida la didáctica artística es una herramienta para el aprendizaje, al igual que investigar cuáles son los modelos pedagógicos artísticos referenciales existentes a nivel internacional y nacional, cómo se puede usar la didáctica artística para crear un proceso de enseñanza en otros campos del conocimiento y, además en último punto, cómo formular una propuesta para crear un modelo de didáctica del arte que se aplique a la ciudad de Loja- Ecuador.

La presente investigación se enmarcó en una metodología cualitativa y cuantitativa, la misma que tuvo un alcance de tipo exploratorio – descriptivo. En el primer capítulo se planificó una investigación para recolectar información bibliográfica relevante sobre: Arte y Educación, en donde se analizó a profundidad, la relación entre estas dos disciplinas, a partir de referencias históricas hasta los nuevos campos del desarrollo. Este fue el punto de inicio para poder evaluar modelos de mediación que se convirtieron en referentes mundiales tanto en Europa, Norteamérica y América Latina.

En el capítulo dos se realizó un análisis del currículo dentro de la educación artística. En primer lugar se revisaron los currículos existentes en otros países, con

la finalidad de hacer una comparación constructiva, sobre el que está vigente en Ecuador. Por consiguiente se procedió a una revisión de las didácticas artísticas que se están ejecutando dentro de programas de mediación ecuatorianos, lo que implicó una búsqueda de los eventos de artes visuales más destacados del país, así como museos referentes con la finalidad de dilucidar si se ejecutan o no proyectos artísticos, para describir su funcionamiento y estructura a favor de esta investigación.

Dentro del capítulo tres se aplicó una investigación netamente en la ciudad de Loja, y se ejecutaron entrevistas semi-estructuradas a los administradores o encargados de diferentes galerías, museos y centros culturales presentes en la ciudad, con la finalidad de contar con un testimonio y registro de cuáles son las dinámicas que generalmente se aplican en estos sitios al momento de recibir visitas de estudiantes. De igual manera, se aplicaron encuestas estructuradas a docentes de la materia de Educación Cultural y Artística. De los cuales se tomó una muestra, que se basó en el número de colegios y escuelas de educación regular, que cuentan con el nivel de Educación General Básica Superior (EGB). El objetivo fue conocer su experiencia dentro del área de las artes como dentro del aula de clases, al impartir la materia, al igual que conocer las estrategias que aplican para cumplir con las destrezas y objetivos planificados en el currículo.

Además, se realizó un análisis del contexto cultural de la ciudad de Loja, para así poder definir un modelo de mediación educativa, a través de la didáctica artística que posea fundamentos teóricos y metodológicos. Este modelo se ve reflejado en una aplicación teórica dentro de uno de los principales museos de la ciudad, para así establecer un proyecto piloto que luego pueda ser ejecutado y evaluado. De esta forma, aportará al necesario tránsito entre el modelo de guía clásico de un espacio cultural a un mediador, que construya una relación horizontal entre el público y la cultura.

CAPÍTULO 1: Arte y Educación

1.1 Antecedentes históricos breves

Al referirnos a la mediación en el campo de las artes, dentro del común de nuestros imaginarios, se puede considerar que esta actividad se realiza por medio de personas que se encuentran guiando a los visitantes ya sea en un museo, una galería u otro espacio cultural. Este primer paso nos permite comprender que la mediación va a ser siempre comprendida como una herramienta, para guiar al ser humano en aquello que debe captar para fomentar un nuevo conocimiento. Mientras que la definición general de la Real Academia de la Lengua Española menciona al mediador como “persona que intermedia o procura acuerdos para resolver controversias entre partes” RAE (2019), es decir, se nos da una definición mucho más cercana a los ámbitos jurídicos que a lo artístico. Sin embargo, entendemos que la esencia de esta siempre será acercar y romper las barreras entre el lenguaje artístico y nuestra imaginación.

Desde la aparición del Salón de París institucionalizado en 1664, donde se acostumbró a exponer las obras de artistas vivos en el Salon Carré del palacio del Louvre, se dio paso a la exteriorización de arte, del cual podían disfrutar ya no solo monarcas, sino burgueses que poseían el dinero para acceder a este evento y adquirir las diversas obras. Sin duda la crítica de arte, aunque era uno de los “efectos provocados por los Salones” (Campàs Montaner, 2019, p. 20) podría considerarse como el primer detonante mediador, puesto que permitía al público conocer aquello que estética y simbólicamente lograba transmitir un artista con sus obras.

Pese a esto las aproximaciones más cercanas a la mediación van de la mano de la filosofía y psicología, con personajes importantes como Nelson Goodman (filósofo estadounidense, 1874-1945) o Jean Piaget (psicólogo suizo, 1896-1980).

De hecho, Moreno (2010) resume las afirmaciones de estos dos personajes, y establece que Goodman por un lado, menciona que el arte posee una conexión profunda con el conocimiento, debido a que “permite una relación dialéctica entre lo

que sabemos y lo que percibimos, entre lo aprendido y lo experimentado [...] entre lo real y lo imaginario” (p. 3) y nos plantea así la posibilidad que los sujetos podemos ver las realidades del mundo, que normalmente pasan desapercibidas, de la mano del arte, para transformarlas a través de la imaginación. Por el contrario, Piaget, en su obra *La formación del símbolo en el niño* de 1959 crea una tesis en la que el “dibujo del niño desarrolla un proceso de simbolización imprescindible para su evolución intelectual” (p. 3), convirtiéndose toda manifestación plástica de un infante en el lenguaje mediante el cual comprende al mundo que lo rodea. Esto se denominaría *función simbólica*, además de las diferentes etapas de aprendizaje, que se dan inicio en el periodo sensorio motor, pre operacional, operacional concreto y operacional formal que, según la edad del individuo, van elevando la manera en que se aprende hasta llegar a la edad adulta.

Por otro lado, también tenemos la metodología que Emmi Pikler desarrolla y que consta en el texto *Moverse con libertad* (1969), la misma que se fundamenta en brindar autonomía al desarrollo infantil, aspecto que se relaciona directamente a las enseñanzas pedagógicas de Montessori (1909). Así como la metodología basada en la observación del niño y sus diferentes formas de aprender, desarrollada por el maestro y pedagogo italiano Loris Malaguzzi, en su investigación expuesta en el libro *La educación infantil en Reggio Emilia* (2001); estas nos plantean una realidad en la cual desde la infancia se puede ejercitar la autonomía al realizar actividades de juego, lo que se va a relacionar con los métodos didácticos, que se pueden aplicar dentro de los espacios artísticos.

Asimismo podemos añadir la teoría de las inteligencias múltiples, que postuló Howard Gardner en 1983, en la que se enuncia que nuestra inteligencia es una red y conjunto de factores asociados, los mismos que se desencadenarán siempre y cuando se desarrollen algunos factores como el factor biológico, factor de la vida personal, además de los factores culturales e históricos. De igual manera, podemos incluir el *Arte terapia*, que nace después de la Segunda Guerra Mundial en USA e Inglaterra como un recurso psicoterapéutico que a través del arte (Moreno González, 2010) se motivan los espacios para la reflexión de la producción de una

obra de arte y el análisis personal de los conflictos, que han desencadenado aquellas propuestas artísticas.

Entonces, desde la década de 1960 hasta la década de 1980, las democracias de Europa occidental implementaron reformas educativas que revisaron la función social de los museos y exposiciones. Todo esto concluyó en que finalmente, en la década de los 80, las nuevas lecturas sociales convergieron en el campo de la nueva museología, llamadas a la incorporación de nuevos discursos con el objetivo de convertir el museo en un espacio de interacción e intercambio (Mörsch, 2009). Sobre el ámbito pedagógico podemos citar las ideas de John Dewey, presentes en su libro *Democracia y Educación* (1995), donde defiende que el sistema educativo de una democracia se caracteriza porque sus centros de enseñanza mantienen un claro compromiso con la promoción de contenidos culturales, que contribuyen a la formación de personas reflexivas y críticas que, además, valoran las dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales de la sociedad. Por lo que queda claro el punto central que poseen las relaciones sociales, con el entorno para que un visitante de una galería, museo u otros espacios de desarrollo comunitario, pueda asimilar los mensajes de una obra de arte por medio de la didáctica.

Desde entonces se ha hecho evidente que “los museos necesitan de las escuelas y viceversa” pero además “no solo se necesitan mutuamente, sino que también adquieren mayor entidad al funcionar conjuntamente, [...] al generar un territorio común” (Huerta, 2010, p. 9). Esto se ha enfocado principalmente hacia una *educación no formal* que se ejecuta en los disímiles espacios culturales, y que responde a la realidad inminente que describe Hamadache (1991) en la que “la escuela ha dejado de considerarse el único lugar de enseñanza” (p. 123) pues, debido a los problemas de aprendizaje que se daban en todos los niveles de escolaridad, se buscó -también desde 1980- dar una nueva visión a los métodos de “aprendizaje innovador en sociedad” (p. 124). Esto ha generado resultados fuera del aula- cada vez más enriquecedores -tanto para los docentes como para los estudiantes (ambos aprendices en nuevos territorios)- y absolutamente sorprendentes.

1.1.1 Educación Artística

El arte dentro de una academia o escuela ha cambiado a lo largo de los siglos, desde las primeras reflexiones de Aristóteles sobre la educación en el libro llamado *La Política* (trad. en 2005), en el cual se reflexiona sobre la importancia de la decisión por educar la mente y el espíritu, y para lo cual era importante la enseñanza del dibujo para que las personas conozcan el cuerpo humano, así como de la música para su deleite en medio del ocio.

Es decir, desde antaño, el concepto de la educación en artes se ha relacionado con las distintas variantes: la música, el dibujo, la pintura, el teatro y la danza, ligada usualmente al entrenamiento de habilidades, actualización de conocimientos y, sobre todo, virtuosismo.

Más adelante durante la Edad Media, la enseñanza artística se relacionó con los talleres, por lo que se le dio más importancia al material y la religión para la creación de imágenes y objetos. Igualmente aparecieron diferentes escuelas dentro de monasterios y otras de carácter nacionalista, en donde se optaba por la producción de arte derivado de contextos sociales, afectados por guerras o invasiones que influyeron culturalmente en su producción (González Vicario, Alegre Carvajal, & Tusell García, 2009).

Así sucesivamente se podría avanzar a través de cada periodo histórico, para señalar las características de todas las épocas o siglos y su relación con la educación artística, debido a que no se trata de la historia de la educación en general. Los cuales se encuentran unidos por un eje principal que es la definición del concepto de *arte*. Todos estos modelos se los puede contener en cinco periodos históricos:

Tabla 1. Modelos de la educación del arte a través de la historia

PERIODO HISTÓRICO	MOVIMIENTO/MODELO
SIGLOS XV – principios del SIGLO XX	1. Arte academicista
Mediados del SIGLO XX	2. Autoexpresión creativa
1930-1960	3. Arte de la vida cotidiana, alfabetización visual
1960-1990	4. El arte como disciplina
Postmodernidad	5. Modelo Postmoderno

Fuente: (D. Efland, Kerry, & Patricia, 2003) y (Cobos, 2012)

- **Arte academicista:** “Este modelo es uno de los más antiguos [...] centra su interés en la transmisión de un conjunto de saberes formativos, que por medio de la imitación pretenden desarrollar en el alumno destrezas instrumentales y centrar su atención en el aprendizaje del dibujo” (Cobos, 2012, p. 1); es decir, el alumno siempre tendrá que practicar, siguiendo cada uno de los pasos que se le enseñe hasta llegar al nivel de su maestro.

Además, aún permanece vigente en las clases, donde se enseña dibujo académico, cuya principal característica pedagógica la describe Imanol Arriaga (profesor, filósofo, escultor español, 1956) como:

Respeto por la norma y el procedimiento. La dirección sabia y experta del maestro. La metodología precisa (claridad en los objetivos y secuencia del trabajo, nada es al azar). El ejercicio frecuente (orientación productivista donde hacer arte se aprende haciendo). (2005, p. 206-207).

Esto quiere decir que su evaluación consiste en valorar cuán fiel es la representación artística del modelo original y la precisión de las instrucciones del maestro que guían al aprendiz.

- **Autoexpresión creativa:** Se caracteriza por la valoración ya no de la técnica, sino de la expresión que el aprendiz o el artista aplica para realizar su obra. Es decir, se opta por dotar de libertad, creatividad y autoconfianza, vinculando a los alumnos con el entorno social mediante una metodología lúdica (Cobos, 2012). A todo esto, se puede añadir que se torna en una forma terapéutica de trabajar en otros campos sociales, pero como punto más importante se puede considerar la imposición de ideas (D. Efland, Kerry, & Patricia, 2003).
- **Arte de la vida cotidiana, alfabetización visual:** Luego de la culminación de dos guerras mundiales, y el apareamiento de los medios de comunicación de masas como el cine, la radio o la prensa, se desencadenó la preocupación de los “teóricos de la educación artística, ya que se hizo necesario instruir y alfabetizar a las personas para que fueran capaces de interpretar el mundo de las imágenes” (Cobos, 2012, p. 3). Esto debido a que la imagen se convirtió en el mecanismo comunicativo más usado dentro de los medios, puesto que era un elemento que permitía transmitir ideas, mensajes y emociones de forma directa.

Al mismo tiempo, el arte empezó a utilizarse como un instrumento para resaltar las cualidades del entorno del individuo, con el objetivo de buscar soluciones inteligentes a través de la aplicación de principios de diseño como herramienta (D. Efland, Kerry, & Patricia, 2003). Esto sin dejar de lado los estudios sobre semiótica, que serían el inicio de la “Educación Visual”, ya que se aplicaron en la creación de objetos publicitarios.

- **El arte como disciplina:** Este modelo se consolidó principalmente en Estados Unidos, y surgió durante los años 60 como “una tendencia que tenía como fin sistematizar la enseñanza del arte y definir el arte como un saber; nos referimos a la DBAE o Discipline Based Art Education” (Cobos, 2012, p. 4), es decir que se empezó a tomar en cuenta al arte como un tema investigativo y científico.

J. Bruner (psicólogo estadounidense, 1915-2016) planteaba mejorar la estructura de educación de los jóvenes, comprendiendo la estructura disciplinar de cada una de las cátedras que se impartan (Aguirre, 2005) y propuso una planificación secuenciada. Por ejemplo, en el caso del arte, se deben tomar en cuenta las siguientes asignaturas: historia del arte, crítica, talleres de dibujo, pintura y escultura (Barragán, 1995).

- **Modelo posmoderno:** es aquel que se ha desarrollado desde finales del siglo XX y su nacimiento proviene de diversas situaciones sociales y científicas:

El cambio epistemológico de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, la nueva concepción de arte, la aparición de la psicología cognitiva (y su incidencia en educación) y el avance en la investigación pedagógica (sobre todo en didáctica y currículo) (Aguirre, 2005, p. 289).

Cada uno de estos elementos fue clave para el desarrollo de una nueva forma de enseñanza de las artes. Debido a una fuerte crisis en los métodos establecidos y la generación de epistemologías influenciadas por el mestizaje y el uso de los términos multireferencialidad y multiculturalidad. Estos términos nos alejan de una sola perspectiva teórica, y vuelven completamente necesaria la investigación y relación con diversos temas sociales a la hora de enseñar, así como al construir una imagen o una obra artística.

Los motivos para la inclusión de la educación artística dentro de los currículos educativos, como vemos, pueden ser diversos, debido al trasfondo histórico y social que han acarreado diferentes puntos de vista sobre la enseñanza de esta. Pero -como un punto en común- se puede denotar una clara relación con el desarrollo del ser humano, mismo que se ve reflejado en la forma de *consumo cultural* de cada sociedad. Bourdieu (sociólogo, antropólogo, filósofo francés, 1930-2002) “establece que todas las prácticas culturales (frecuentación de museos, conciertos, exposiciones, lectura, etc.) y las preferencias correspondientes (escritores, pintores, músicos preferidos, por ejemplo) están estrechamente ligadas al nivel de instrucción” (1984, p. 226). Por lo tanto, este tema nos hace reflexionar y deducir que este nivel de instrucción también está relacionado al modelo de sociedad, en el que nos desarrollamos.

Así, Pilar Pérez-Soba (2005), promueve algunas ideas sobre las diferentes concepciones de cultura:

- “Cultura en su sentido clásico”, se enfoca en la tradición y mantiene un legado histórico, codificando esto a través de las palabras y el patrimonio cultural, que es resguardado por los museos y archivos.
- “Cultura histórica”, fue descrita por Kant, a través de las tradiciones de un pueblo, modos de ser y hacer, además de cómo se distingue una región desde fuera para luego ser denominada parte de un grupo, es decir que viene a ser una concepción ligada a lo antropológico.

- “Cultura de masas”, se relaciona con la conjunción de elementos como objetos, elementos artísticos, símbolos, diferentes formas de expresión o actividades culturales, que se vinculan de forma específica con los medios de comunicación de masas, quienes poseen plataformas dentro de las cuales, se generan todas estas relaciones culturales.

Cada una de estas definiciones también hace referencia a los discursos ideológicos, que difieren en cada país o región. Es por esto que tiene que quedar claro, que esto siempre se verá reflejado en el currículo de cada país, además del modo de pensar que se coseche en cada una de las personas educadas, ya sean personas aficionadas al arte o profesionales en el área.

1.1.2 Didáctica Artística

Luego de haber revisado brevemente las bases de los procesos para la enseñanza de las artes, a través de los siglos, es importante comprender cómo en el presente siglo, la didáctica de las artes ha dado pasos agigantados hacia la transversalidad de conocimientos con el aprendizaje de la historia y las ciencias.

Primeramente es oportuno entonces, dar una definición sobre el término *Didáctica* y entenderla como la disciplina científico-pedagógica, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos para enseñar. Pero al referirnos a la didáctica con relación a las artes, se involucran diversos modos expresivos de cómo enseñar arte o enseñar a través del arte (Castro, Millán, Rivera, & Motta, 2011).

Uno de los aspectos principales que se mencionan en muchas fuentes bibliográficas de autores como Andueza (2016) o Gómez & Carvajal (2015) es acerca de la libertad que proporciona el arte para la enseñanza, puesto que plantea

temáticas relacionadas con inclusión y la imaginación que desemboca en la expresión individual de cada persona hacia lo que busca comunicar mediante el dibujo o cualquier experimentación plástica o visual.

Sin embargo, Aguirre (2015), hace una relación entre el criterio común que se tiene con el periodo de la infancia, dentro de la cual los niños son naturalmente creativos, y el pensamiento de libertad que se debería aplicar en su formación para que no se destruya esa ventaja del infante. De cierta manera, esto estaría alejado de la realidad, debido a que los seres humanos estamos en constante contacto con la cultura, por lo tanto, nos encontramos llenos de influencias que afectan nuestra forma de aprender. Por eso se deja de lado la idealización de la libertad, como base para no destruir la creatividad de la infancia.

A esto se le denominaría como: “innatismo artístico, que tiene su base en la idea del artista como genio, uno de los mitos de la modernidad que más ha afectado a la educación artística, especialmente en los primeros ciclos educativos” (p. 6); es decir, se pretendía dejar sin guía alguna al ser humano creativo por naturaleza, pensando que de esta forma explotarían sus máximas capacidades.

Esta es una de las principales razones, por las que no se debe tomar el término “libertad” a la ligera, sino que es esencial definir una “libertad estructurada”, que se base en la guía tutelada para el desarrollo y transmisión de información entre la creación y la obtención de conocimientos por medio del arte.

Es así que de un modo diverso se pueden tomar diferentes metodologías para la construcción de actividades, que sean ejecutadas por estudiantes según su edad y que a diferencia de teorías del aprendizaje clásicas como el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo o las inteligencias múltiples, se puede tomar el “rizoma como paradigma de enseñanza” (Andueza, y otros, 2016, p. 137). En fin, permitir un diseño curricular por parte de los tutores o docentes que no impidan la

anticipación en las acciones de los estudiantes, para lograr guiarlos mientras construyen sus propias redes creativas.

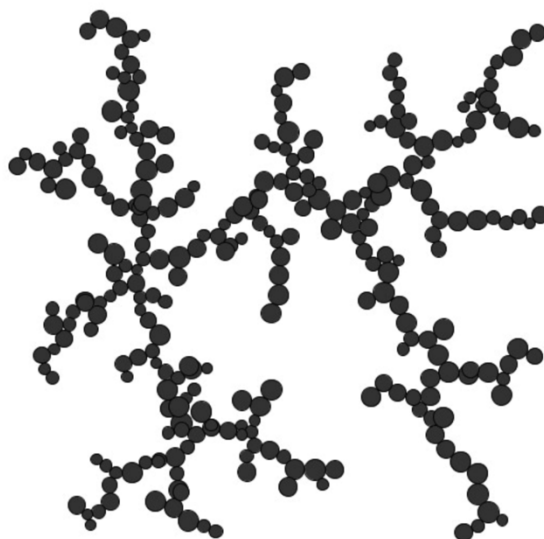


Fig. 1 Ejemplo de modelo de crecimiento rizomático.

Debe comprenderse este crecimiento rizomático como un proceso creativo que se desarrolla mediante varios principios que fueron establecidos por los filósofos G. Deleuze y F. Guattari (2013) como el de multiplicidad, que permite conectar varios temas, teorías, ideas, pensamientos y emociones sin que se modifique el objetivo principal de aprendizaje. Y además se debe tener en cuenta el principio de ruptura, ya que este crecimiento constante puede romperse en cualquier momento, siendo esta una acción asignificante debido a que no se generaría ningún cambio en aquello que estamos pretendiendo construir. Por lo cual, necesitamos ser conscientes de que en cualquier momento, esas ideas que se han separado de nuestro rizoma pueden construir una red nueva con objetivos diferentes.

Sin duda, lo más importante es el principio de cartografía y calcomanía, donde es necesario distinguir entre “hacer mapa y no calco” (p. 28), es decir, desechar aquellas leyes o reglamentos impuestos aprendidos y establecidos, ya que los procesos de mimesis se deben dejar de lado. A su vez necesitamos dar

paso de esta forma, a una cartografía completa de nuestros afectos y percepciones para comprender nuevas ideas y abrir nuestros puntos de vista hacia lo que las artes visuales contemporáneas nos proponen, tal cual nos mencionaba N. Bourriaud (2008) al referirse al arte como “un estado de encuentro” (p. 17). Eso se haría con el propósito de entender a este estado, como una amalgama de formas creadas a través de dinámicas sociales que no buscan quedarse solamente en lo estéticamente “bello”, sino que los procesos creativos han dado paso a la relación con las personas y la construcción de conocimientos en conjunto y que mediante esta metodología rizomática, se puedan generar aprendizajes.

A diferencia de otras materias, los enfoques, metodologías, aprendizajes y también los contenidos de educación artística son muy abiertos y exigen que se preste especial atención no solo a lo que está sucediendo en el ámbito de las artes sino también a todo aquello que tiene relación con el ámbito de la cultura visual (Andueza, y otros, 2016, p. 151).

Esta reflexión gira en torno a la interdisciplinariedad que engloba el arte, debido a que muchas propuestas artísticas buscan transmitir situaciones sociales, o parten de investigaciones antropológicas y relacionales para crear nuevas experiencias reflexivas en el espectador.

La UNESCO (2006) estableció en su Hoja de Ruta, como resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, los principios para el desarrollo de una sociedad creativa y sensibilizada a la cultura con la finalidad de “facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y el cognitivo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de una cultura de paz” (p. 3).

Esta es la razón por la que los procesos de evaluación en arte no se deben enfocar a los métodos “medibles” tradicionales a través de exámenes estructurados y estandarizados, sino enfocarse hacia una enseñanza integradora que prepare a los estudiantes a enfrentar el mundo actual, evaluando en niñas, niños y adolescentes el desarrollo en su “autoestima, la convivencia escolar, los hábitos de vida saludable, la igualdad de género o la motivación escolar” (Consejo Nacional de

la Cultura y las Artes, 2016, p. 12), todo esto por medio de actividades artísticas por las cuales sea posible el aprendizaje interdisciplinar.

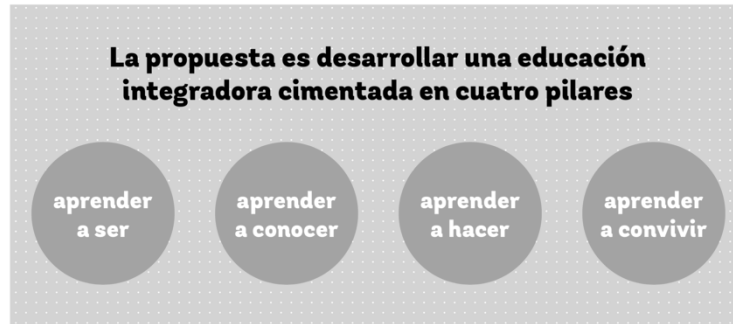


Fig. 2 Gráfico explicativo de los logros esperados con una propuesta de educación integradora en artes.

Es necesario aclarar que se pueden distinguir dos modelos educativos para trabajar dentro de la enseñanza, los cuales son:

- a. Educación Formal
- b. Educación No Formal

a. EDUCACIÓN ARTÍSTICA FORMAL

“La educación formal es intencionada, planificada y reglada. La conocemos comúnmente como enseñanza obligatoria, desde la educación infantil hasta el final de la educación secundaria” (Fundació Jesuïtes Educació, 2018), generalmente posee diferentes grados de obligatoriedad según el sistema educativo de cada país.

En el caso de las artes suele ser impartida por docentes con formación pedagógica, o artistas que son asistidos por pedagogos, para la aplicación de un currículo establecido por los ministerios de educación. Posee tres aspectos que se cumplen en todos los casos en los que se imparte este modelo de educación:



Fig. 3 Tres aspectos de la Educación Formal que se cumplen en cada país.

Según los cuadernos creados por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2016), se explica que este tipo de educación se debe caracterizar por tener una marcada e importante presencia dentro de la escolarización, tiene que contar con los recursos e infraestructura necesaria para su ejecución. Además debe construir conocimientos significativos a partir del análisis contextual del entorno cultural y la formación para desarrollar el pensamiento abstracto, reflexivo y crítico, con la finalidad de establecer vínculos con la localidad y fomentar actividades fuera de las instituciones educativas.

b. EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL

“La educación no formal es intencionada y planificada pero fuera del ámbito de la escolaridad obligatoria [...] es una educación organizada pero no totalmente institucionalizada. Tiene lugar en un contexto extraescolar” (Fundació Jesuïtes Educació, 2018), es decir que viene a ser una educación complementaria, opcional y flexible tanto para niños, jóvenes y adultos.

Existen generalmente instituciones que se dedican a la gestión y promoción del arte y la cultura, que se fundamentan en este modelo de educación no formal para generar procesos formativos en lugares que no precisamente son escuelas o

colegios, como puede ser el caso de centros culturales, museos, galerías, teatros, y demás espacios dedicados a la cultura.

Quienes desarrollan estas acciones educativas pueden ser docentes, pero también artistas, cultores/as, gestores/as culturales, guías de museo y turísticos, mediadores/as culturales, bibliotecarios/as o personas de la comunidad que poseen saberes y experiencias en el ámbito del patrimonio material e inmaterial (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p. 32).

Tal y como se muestra en la figura 4, existen dos diferentes modos en los que se lleva a cabo esta metodología, ya sea por la existencia de programas de educación artística en espacios de arte y cultura para la formación de audiencias y mediación artística cultural en niños, niñas, jóvenes y adultos; o estos programas existentes en instituciones de arte y cultura, en los cuales se busca un aprendizaje artístico específico, así como el desarrollo de diferentes habilidades a través de las artes, como por ejemplo relacionales, psicosociales o vinculación con la comunidad local (este podría ser el caso de fundaciones, academias, conservatorios, etc.)

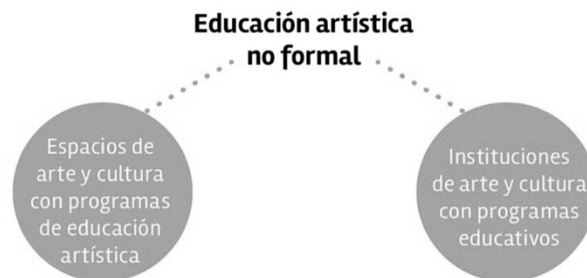


Fig. 4 Modos de la Educación Artística No Formal.

Como reflexiona Ricard Huerta en esta cita, los museos, independientemente de su tipo, siempre serán lugares para aprender, pero existen dos formas en las cuales las artes actúan dentro de los procesos didácticos y para lo cual es necesario saber evidenciar lo siguiente:

- a. Educar a través del arte
- b. Educar en artes

a. EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES

Esta funciona cuando no se busca netamente la adquisición de habilidades por medio de alguna disciplina artística. Sino que, por ejemplo, se procura educar en valores a un grupo de estudiantes por medio de un texto literario o una obra de teatro, para desarrollar habilidades generales a través de la creatividad, generando de esta manera la motivación en los estudiantes a la par que se manejan transversalmente diferentes temáticas sociales y científicas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016).

b. EDUCACIÓN EN ARTES

Dependiendo del modelo educativo de cada país, se pueden definir las siguientes áreas de arte en las que se suele educar académicamente:

1. Educación plástica
2. Educación visual
3. Educación musical
4. Educación expresiva del cuerpo (Pérez-Soba, 2005).

Es decir, que el estudiante aprenderá de forma sistemática mediante talleres de arte, diferentes disciplinas como danza, coro, teatro, literatura, grafiti o fotografía, o las especialidades que engloban la educación musical, artes visuales y artes escénicas, con la finalidad de desarrollar habilidades propiamente artísticas y culturales.

De esta forma, quizá se puede pensar en unir al modo de Educación Formal con el de Educación No Formal, ya que esta última se puede aplicar en museos de arte y ciencias (incluso en espacios abiertos) para trabajar con estudiantes de diferentes niveles, así como público adulto. Puesto que se puede lograr un aprendizaje rápido, diferente y significativo frente a múltiples áreas que no son necesariamente artísticas.

1.1.3 Nuevos campos del desarrollo

Una vez definidas las metodologías didácticas que se aplican dentro del campo de la educación artística, es notable el gran espectro que conforma este tema, debido a las múltiples disciplinas que se encuentran incluidas, tanto desde el ámbito pedagógico como del artístico. Es así como Moreno (2016) menciona que:

Las artes constituyen una herramienta valiosísima para intervenir en contextos problemáticos por lo que la mediación artística se está evidenciando como una nueva forma de dar respuesta a las necesidades sociales (p. 15).

Los nuevos horizontes a los que nos lleva la didáctica artística cada día se vuelcan hacia el campo de la educación no formal, que se aplican dentro de los procesos de mediación, con la finalidad de trabajar en conjunto con colegios y escuelas en diferentes niveles académicos, así como de diversos estratos sociales.

Los lenguajes nuevos con los que nos encontramos para poder trabajar la mediación van de la mano de aquellas metodologías tradicionales de enseñanza para las artes, pero que hoy en día son utilizadas como instrumento para alcanzar otros niveles de enseñanza, aquellos que A. Moreno (2016) destaca son: Artes Plásticas, Fotografía, Teatro, Video-Cine, Danza, Música, Circo y Escritura Creativa.

En el área de **Artes Plásticas** se suele trabajar por medio de dibujo, pintura, collage, o modelado, medios plásticos con los que se puede ejecutar actividades lúdicas que no se enfoquen en la precisión o perfeccionismo, sino en la expresión de la mente. Por lo tanto “se da un contexto en el que se permite la expresión espontánea, en un espacio de confianza y seguridad, en el que el sujeto sabe que no va a ser juzgado ni cuestionado” (Moreno, 2016, p. 84), debido a que quien dirige la actividad debe dar el espacio necesario para que el proceso artístico se dé con respeto, acogiendo cada forma y trazo diferente que le permita comunicar a la persona situaciones vividas que no las podría decir con palabras.

En cambio, La **Fotografía**, se hace cargo actualmente de fomentar proyectos participativos que promuevan la inclusión social. A través de talleres fotográficos, se enseña esta disciplina para incentivar que grupos vulnerables tengan diferentes medios de supervivencia económica. Asimismo se desarrollan diferentes propuestas visuales como forma de exteriorizar desigualdades sociales, cambio climático, etc.

El **Teatro** dentro de la mediación ha tomado diferentes nombres como “teatro social, teatro para el desarrollo, teatroterapia, teatro-acción, teatro de calle o teatro de animación y el teatro fórum” (Moreno, 2016, p. 87). Todos estos términos nos dan un amplio alcance de esta disciplina artística para la acción social y la mediación artística, puesto que se pueden acercar a diferentes grupos de personas para transmitir un mensaje de cambio social o enseñanza. Así como incluir a estudiantes y personas en general a ser parte activa de una obra teatral, con la finalidad de lograr un desarrollo emocional, en el cual la persona que experimenta la actuación se ponga en el lugar del otro.

Los proyectos con **Video-Cine** se enfocan en el campo de la enseñanza de técnicas audiovisuales a colectivos de personas sin importar su edad. Esto se lleva a cabo con la finalidad de que idealicen y creen un proyecto propio, en donde lo más importante va a ser la aportación social que realicen, con la temática por la que opten generar una narrativa visual propia del colectivo. Y que finalmente, se pueda compartir a los demás para comunicar los mensajes existentes en estas composiciones experimentales.

La **Danza** permite el desarrollo de la expresión corporal, y es una “herramienta habitual de intervención social con grupos en riesgo de exclusión social y en comunidades vulnerables, así como en zonas de conflictos bélicos” (Moreno, 2016, p. 89). Todo esto se debe a que interviene de forma profunda en personas poco activas, o en aquellas personas extremadamente inquietas, ya que les permite abrirse al mundo, relacionarse con otras personas, así como favorecer la relajación.

La **Música** posee características similares a la danza en favor del ser humano, pero también se pueden encontrar “dos tipos de proyectos: las orquestas y el trabajo en grupos” (Moreno, 2016, p. 90). Estos proyectos promueven fundamentalmente la inclusión social, a través del desarrollo de una destreza en concreto, que por una parte es el aprendizaje musical. Esto sin duda, es lo que genera la diferencia entre las demás áreas, ya que en las artes plásticas rara vez el tutor va a solicitar la creación de una pieza artística.

Por el contrario, El **Circo**, permite que las personas nos relacionemos directamente con las emociones para la “mejora del autoestima, capacidad de expresar opiniones, autoconocimiento y autonomía personal” (Moreno, 2016, p. 97). Por consiguiente, se pueden romper muchos estigmas sociales hacia las personas que padecen problemas de salud mental o discapacidades funcionales, así como potenciar la promoción cultural y aumentar la sensibilidad ante diferentes expresiones creativas.

La **Escritura Creativa** está ligada a la creación de relatos ficcionados en tercera persona, ya sean cuentos o poemas, que suelen ser compartidos y publicados en la web a través de blogs y revistas, “son un medio de expresar simbólicamente lo que de forma literal sería inexplicable” (Moreno, 2016, p. 103) al mismo tiempo que, al momento de ser relatados oralmente por el mediador artístico, se construye otra forma de creación artística, que permite reelaborar la memoria y la experiencia.

Todas esas formas de mediación artística se trabajan en grupos, con estudiantes, adultos, profesores, etc., y son métodos que se pueden aplicar en espacios como museos, galerías o centros de arte. Sin embargo, cabe recalcar que se debe enfocar el modo de trabajo según los espacios y el tipo de público con el que nos encontramos.

Uno de estos enfoques de trabajo es el **Arte Comunitario**, que, si bien tiene sus inicios de desarrollo como tal en los años 70, se ha convertido en un modelo

adecuado para el trabajo en colectivo. Al respecto J. Abad (2012) menciona que este método de trabajo en comunidades de aprendizaje permite el:

[...] desarrollo de objetivos transversales que actúan sobre las dificultades para la integración social y el respeto hacia la diversidad étnica y cultural, trabajando de forma expresa sobre la necesidad de sensibilizar a jóvenes y personas adultas sobre los valores de solidaridad, tolerancia y respeto a la diversidad, contribuyendo con ello a la potenciación de valores de convivencia (p. 21-22).

Esto hace referencia al reconocimiento de una estética relacional, que interviene en el intercambio y comunicación, tanto de saberes como sentimientos que pueden ser expresados a través de una performance o propuesta artística que nazca de la libertad y espontaneidad del juego que se dé entre el colectivo con el que se esté trabajando y guiando.

El espacio lúdico viene a ser un sitio que nos puede recordar a las áreas, que es posible encontrar en escuelas o colegios. No obstante, dentro de los centros dedicados al arte y la cultura, son sitios elementales que permiten el desarrollo de la creación simbólica, en la cual los sujetos se pueden desarrollar mediante cualquiera de los lenguajes que se han explicado previamente.

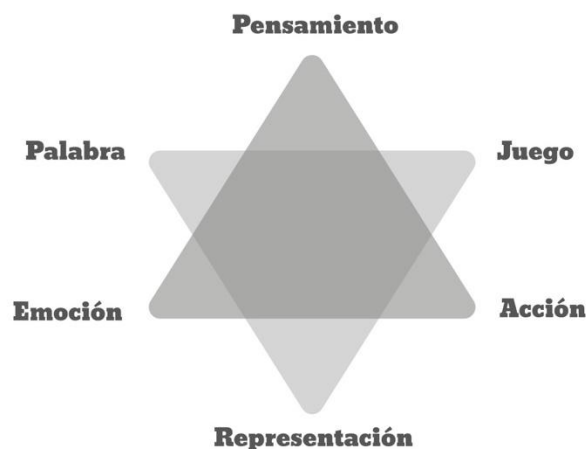


Fig. 5 Procesos de simbolización en el espacio lúdico

En la presente imagen se pueden ver representados seis aspectos importantes que intervienen en la creación simbólica. El **pensar, emocionarse y actuar** da como resultado la creación genuina, que a su vez se construye a través del fruto del **juego** “y se concreta en una **representación**, que puede ser corporal, plástica o desde cualquier lenguaje artístico” (Moreno, 2016, p. 58), dando uso finalmente a las **palabras** para expresar y verbalizar los significados que se den a la creación.

Este proceso de simbolización es aquello que nos hace humanos, nos permite acceder a la cultura y comprender el mundo, convirtiéndose en un método adecuado para la mediación de conflictos por medio del arte, donde se puede establecer una relación de alteridad: conocer de mejor forma al otro (la persona afectada). Conjuntamente, se pueden crear vínculos afectivos que permitan comprender la forma de cómo el otro observa al mundo, hasta llegar a puntos de intervención terapéutica con la elaboración y revelación de un trauma que esté afectando.

Otro aspecto importante que no se debe dejar de tomar en cuenta es el **Trabajo Colaborativo con Maestros**, que representa una estrategia importante que se plantea dentro de instituciones artísticas como museos, de forma que se generan espacios de trabajo con docentes de arte. Todo esto con la finalidad de “indagar en los intereses de los maestros, contrastar dichos intereses con las prácticas educativas, redefinir su papel como sujeto en las visitas a los museos y reactivar la presencia de diferentes tipos de arte dentro y fuera de las aulas” (Huerta, 2010, p. 78). Puesto que, en muchos países se da el caso de una carencia de conocimiento e interés de los maestros que enseñan arte dentro de la educación formal en los centros educativos, y estos procesos logran promover el interés, la promoción del arte y la cultura, así como la formación de públicos para la apreciación de productos artísticos.

1.2 Aprendizaje de nuevos públicos. Mediación artística.

Antes de procurar definir este tipo de mediación, es necesario primeramente entender qué es la mediación cultural, siendo esta entendida como la “instancia entre dos partes que permite realizar una comunicación vinculante e interactiva como un flujo o canal de información” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2020), es decir que es una acción que motiva un intercambio de conocimientos en torno al objeto o el objetivo sobre el cual se intenta mediar.

Es así como la mediación artística forma parte de este gran campo, pero sin duda es de carácter más específico, ya que “constituye toda la gama de intervenciones y relaciones que el mediador incita entre la obra artística y su recepción en el público” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2020). Así mismo, tal cual se ha mencionado alrededor de los temas precedentes, la mediación artística vendría a ser el conjunto de una serie de disciplinas que se interrelacionan entre sí con el fin de poder ejecutar actividades que pueden variar dependiendo del enfoque dado por la institución o equipo de trabajo. Es decir, tenemos por un lado **la mediación basada en la intervención social y otra enfocada en la intervención dentro de contextos museísticos.**

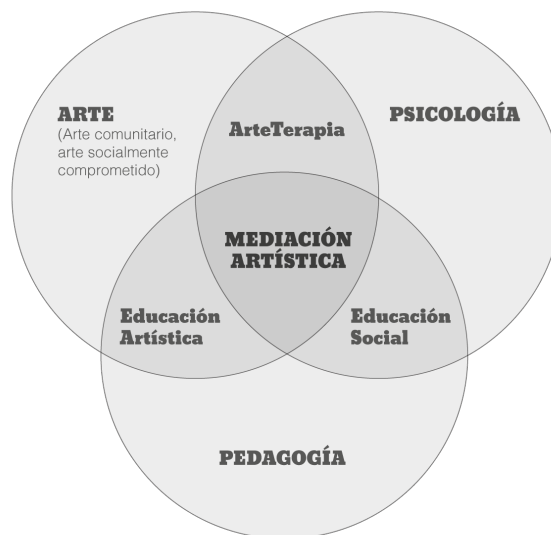


Fig. 6 Confluencias disciplinares a la mediación artística según Carlos Criado Pérez

La figura 6 muestra las múltiples disciplinas que conforman lo que denominamos mediación artística, al ser una disciplina que parte desde tres amplios ejes: la psicología, pedagogía y el arte (comunitario, arte socialmente comprometido). De estas tres grandes áreas se combinan actividades que se han ido desarrollando a través de los siglos. En primer lugar, han dado como resultado el ArteTerapia, como la fusión de la psicología y las técnicas artísticas. Luego tenemos la Educación Social, aquello que encontramos en todos los sistemas educativos como resultado de la fusión entre pedagogía y psicología. Igualmente está la creación de técnicas para la Educación Artística, como la fusión entre la pedagogía y el arte, para lograr el desarrollo de habilidades creativas en un aula de clase.

Es decir, que se puede resumir la acción de la mediación artística como un dispositivo de intervención social, pero siempre tomando en cuenta que el propósito de esta no será meramente ofertar una “actualización educativa” de lo que ya se puede realizar en los espacios culturales donde se ofrecen guías tradicionales, sino que lo que se busca es “establecer nuevas formas de pensar la relación entre arte, sociedad, público e institución museística” (Peters, 2019) punto que lo diferencia de otras áreas específicas como lo serían netamente el ArteTerapia o el Arte Relacional, volviendo a la explicación precedente, en donde el mediador artístico conjuga una serie de disciplinas para poder llevar a cabo su labor.

Frente a las estructuras de educación formal tampoco pretende ser una respuesta a las falencias que quizás existan en un aula de clases, sino que busca que se practique como una estrategia para poder transmitir los conocimientos que se construyen dentro de un espacio cultural o artístico.

Peters (2019) menciona que una de las principales razones por las cuales esta metodología de trabajo con las artes apareció, se debe a la disolución de las jerarquías culturales, es decir que la distinción entre alta y baja cultura desaparece prácticamente debido al apareamiento de la cultura de masas, es por ello que se

han buscado diferentes estrategias de poder llegar al público como una manera de democratizar la cultura.

La educación artística surgió, entonces, como una herramienta de trabajo necesaria para explicar estas nuevas propuestas artísticas, así como también para comprenderlas y vivirlas como una experiencia (o como una forma de conocimiento). A diferencia de la educación artística impartida en las salas de clases de escuelas o colegios –que poseen una larga historia–, la educación artística en las instituciones museísticas y culturales comenzó a emerger hace pocas décadas. (Burnham & Kai-Kee, 2014)

Esto quiere decir que existe una clara diferencia entre los espacios de educación formales y no formales, temas definidos con anterioridad, ya que el museo empieza a crear didácticas artísticas desde puntos de vista que se sirven del propio artista que expone en una galería, o también de la investigación que se realiza alrededor de un tema antropológico, científico o histórico que aborde una exhibición.

Dada la evolución de este término la *Médiation Culturelle Association*, define siete principios a tomar en cuenta para ejercer este rol:

- 1) La mediación cultural se funda en una ética basada en los derechos del hombre, la ciudadanía y la diversidad cultural.
- 2) La mediación cultural se inscribe siempre concretamente en un contexto determinado.
- 3) La mediación cultural debe tomar en cuenta la diversidad de temporalidades a las cuales ella reporta y que constituyen su razón de ser.
- 4) El reconocimiento de la competencia cultural de todas las personas en su diversidad constituye el punto de partida de todo acto de mediación.
- 5) El objeto es considerado como un medio para un encuentro con lo que es el otro, con los otros y consigo mismo.
- 6) La mediación cultural es consustancial a todo proyecto cultural.
- 7) El trabajo de mediación y su coordinación son confiados a profesionales

específicos, donde el estatus y competencia son reconocidos y valorizados. (Médiation Culturelle Association, 2010)

Esto define claramente la diferencia de la mediación entre la parte comunitaria que es a lo que netamente se dedicaría la mediación cultural y la lógica a la que luego de sebe adaptar una mediación artística al trabajar con museos, galerías o diferentes espacios donde se abordan temas patrimoniales o culturales, es decir, la mediación artística se distancia de la simple transmisión de conocimientos o de lógicas comunitarias, y promueve la apropiación en conjunto del pensamiento-actuar artístico.

Es decir, la idea es que la educación no formal aborde didácticas para la enseñanza a través de las artes que sirva a un mediador artístico a realizar actividades que le permitan confrontar opiniones diversas de los públicos, amplificar las diferencias para pensar a partir de las tensiones que se generen entre el espectador y la pieza o el tema que estén observando, sin ejecutar lecturas jerárquicas de una obra de arte o de la historia de una ciudad por ejemplo, sino que se promueve un encuentro activo que el mediador artístico está generando para constuir nuevos sentidos o interpretaciones.

El maestro ignorante capaz de ayudarlo a recorrer este camino se llama así no porque no sepa nada, sino porque ha abdicado el “saber de la ignorancia” y disociado de tal suerte su maestría de su saber. No les enseña a sus alumnos su saber, les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de los signos, que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar (Rancière, 2010, pág. 18)

De esta manera Rancière hace referencia a la importancia por la curiosidad, por el despojo de los prejuicios y de lo que consideramos conocemos a simple vista, para de esta forma y con ayuda mútua del espectador y quien lo guía, aprender algo nuevo, algo diferente que ninguna de las dos partes conocía antes.

A continuación, se citarán algunos de los casos más representativos de mediación alrededor del mundo con el objetivo de tomar en cuenta y analizar las múltiples situaciones y metodologías que se han aplicado en eventos artísticos, museos y talleres comunitarios debido a que la mediación artística aún representa

un área que necesita ser construida a base del análisis de otros casos en los que se evidencie generación de prácticas no formales para la enseñanza a través del arte y también del arte.

1.2.1 Caso Europa

Europa es el centro de varios eventos artísticos importantes que resuenan a otros continentes. Uno de los ejemplos más claros dentro de los modelos de mediación es el aplicado por la **Documenta** de Kassel.

Este evento se creó a partir de 1955, por el artista Arnold Bode y apoyado por la ciudad de Kassel (Alemania), habiendo finalizado la II Guerra Mundial con el objetivo de mostrar todo aquel arte que fue denominado como “degenerado” por el régimen nazi. De esta forma nace con el espíritu de acercar el arte a las personas y proponer un discurso curatorial, que refleje y desafíe las expectativas de la sociedad sobre el arte en una exposición de 100 días, organizada cada cinco años (Documenta, 2019).

Dentro del ámbito educativo la edición más destacada es la *Documenta 12*, en la cual, según sus registros archivísticos, trabajaron bajo el concepto de *Gallery Education (Educación en la galería)*. Al respecto se formaron cuatro líneas discursivas para la mediación educativa: el Discurso Afirmativo, Reproductivo, Deconstructivo y Transformativo. Los mismos que buscan generar espacios lúdicos y técnicas de trabajo con el público (Mörsch, 2009).



Fig. 7 Halle (2007), *documenta 12*.

- a. Discurso Afirmativo: Se centra en la misión específica del museo bajo los estándares de la ICOM (Consejo Internacional de Museos), de modo que deben darse los respectivos procesos de investigación, cuidado, exhibición y promoción cultural del patrimonio.
- b. Discurso Reproductivo: Hace referencia a la educación dentro de la Galería de Arte, la cual debe centrarse en educar al público del mañana. Es decir se planifican siempre proyectos a futuro, así como la preocupación por aquellos individuos que no asisten por su propia cuenta, por lo tanto se buscan métodos de llevar el arte hacia ellos.

Las prácticas relacionadas a este discurso son, por ejemplo, workshops para grupos escolares, así como para los docentes. Simultáneamente se desarrollan programas familiares o la inclusión de servicios para personas con necesidades especiales. A más de la organización de eventos que atraen grandes audiencias como *Museum Nights (Noches de Museo)* o *National Museum Days (Días Nacionales del Museo)*. Todas estas actividades son puestas en marcha, de la mano de personas con un mínimo de experiencia pedagógica, así como de educadores de galerías y museos.

- c. Discurso Deconstructivo: Es una línea usada raramente o en casos especiales, aplicada desde 1960 para realizar una museología crítica. En esta se examina junto con el público el espacio museístico y el arte existente, en conjunto con procesos educativos tradicionales que no toman en cuenta el contexto del museo y las obras en sí.

Por lo demás, se articula con visitas guiadas, siempre que tengan la intención de criticar, revitalizar y hacer visible la obra de entre las tantas expuestas.

d. Discurso Transformativo: Es aquí donde la *Gallery Education* asume la tarea de expandir la institución de las exhibiciones artísticas y constituir la políticamente como un agente de cambio social. Las prácticas relacionadas con este discurso trabajan en contra de la diferenciación categórica o jerárquica entre el esfuerzo curatorial y la educación en galerías. En esta experiencia, los educadores de galería y el público no solo trabajan juntos para descubrir mecanismos institucionales, sino también para mejorarlos y expandirlos.

Mörsch (2009) también hace una recapitulación importante sobre cómo, desde la década de 1960 hasta la década de 1980, las democracias de Europa occidental implementaron reformas educativas que revitalizaron la función social de los museos y exposiciones. Todo esto debido al profundo análisis que realizó el sociólogo francés Pierre Bourdieu en el texto *A Social Critique of the Judgement of Taste* (1979), donde realiza un hondo estudio sobre la función de las instituciones culturales como “mecanismos de distinción social”, en donde se presentan exclusiones de grupos a quienes no les era posible acceder al arte y los lugares en los cuales esta se compartía.

Este hecho marca de manera importante una demanda de la “cultura para todos”, dentro de la cual cada **Documenta** se enfoca tanto en los estilos y conceptos artísticos que se van construyendo alrededor del mundo para exponerlos en su evento. A la par plantea todo el aparataje técnico que este evento conlleva y los programas llevados de la mano de cada una de sus líneas discursivas.

Las diferentes bienales que se realizan en el espacio europeo también marcan modelos de mediación claves para la intervención entre el artista, su obra y el público.

De entre algunas se puede destacar la **Bienal Manifesta** (Bienal de arte contemporáneo panregional), misma que posee un programa de mediación y de formación de mediadores desde su séptima edición realizada en el 2008. Al

respecto de los procesos de mediación, se menciona que *Manifesta* pretende siempre crear un ambiente en el cual todos sus visitantes se sientan libres de realizar preguntas y crear una discusión crítica en torno a lo que ven dentro de las exposiciones. Para esta metodología se considera que “la Educación en Artes no debería ser presentada solamente en un nivel didáctico, sino también en términos de discusión e interacción” (Manifesta 7, 2008). Debido a que la información que se brinde no debe encerrar solamente el discurso que el mediador presenta, pues es imposible que el momento con un espectador se convierta en un monólogo. Sino que bajo una dirección teórica, se pueda generar una discusión en la que exista un intercambio de opiniones varias sobre el arte contemporáneo y su rol en la sociedad.

Ya en la práctica se pueden apreciar varios instrumentos teóricos y prácticos, como la creación de varios elementos, tales como: una guía impresa enfocada al visitante o estudiantes, cuadernos explicativos de las obras para los docentes y múltiples actividades lúdicas que funcionan como un medio para la comprensión del arte contemporáneo entre el público infantojuvenil, usando como base el ejercicio de la conversación y el cuestionamiento crítico (Bienal Manifesta, 2016).

Esto varía de evento en evento, pero el principio se mantiene, es así que uno de los materiales más destacables fue el creado en la edición denominada *Manifesta 8*, en la cual se presentaron 2 diferentes cuadernos didácticos: Mapas del recorrido y una Guía para estudiantes y profesores. Este último con un contenido rico, en cuanto a la contextualización de los artistas presentados en la bienal. De forma que se evidencia el trabajo mediante entrevistas a los expositores sobre el tema de sus obras, la descripción de los comisarios encargados de cada propuesta y resúmenes explicativos de las obras. Todo esto precedido por preguntas introductorias, que se les planteará a los espectadores para conocer su sensación estética frente a lo que miran, y culminando con fichas que señalan actividades personalizadas dependiendo del tipo de obra que está presenciando. También se incluye un glosario para aclarar cualquier duda de la persona mediada, ya que se puede encontrar con vocabulario nuevo que posiblemente puede salir de su contexto vivencial.

Pero sin duda alguna, la formación a docentes debe ser necesaria dentro de los múltiples programas de mediación que se den dentro de cualquier institución cultural. Con base en esto es que Ricard Huerta desarrolla la plataforma denominada **maestrosymuseos.com** (actualmente se la puede encontrar en la web como artemaestrosymuseos.wordpress.com), un espacio que no busca eliminar las visitas físicas a estos espacios, más bien pretende acercar el conocimiento que ofrece un museo a las personas por medio de la *World Wide Web*. Al igual que aprovechar interés de quien visite la plataforma, no solo para que conozca información general sobre los museos de la ciudad, sino para aprender y poder enseñar (Huerta, Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad, 2010).

Esta plataforma se construyó bajo el aprendizaje de múltiples sitios web de diferentes museos de España, como el Museo de Valencia, la ICOM, Red Iberoamericana de Educación, Cultura Visual, OEI, entre otros. En la plataforma se proponen diferentes áreas para el acceso de docentes, estudiantes, artistas y público en general. No obstante sobre todo, está enfocada en los educadores con la finalidad de enseñar a preparar una visita a un museo, redescubrir las tipologías existentes y la forma adecuada de integrar la visita en conjunto con el currículo de clase.

R. Huerta en conjunto con Germán Navarro, más tarde crearía también **Museari** (www.museari.com/), un espacio creado en la web, con el objetivo de compartir arte vía online, pero tomando como punto importante la educación y el respeto a la diversidad sexual (Huerta & Germán, 2016). Dentro de su metodología se destacan actividades que se elaboran tomando en cuenta la edad y tipo de público para enseñar sobre casos de discriminación o faltas a los derechos de las personas a través de ejercicios artísticos.

Estos tres ejemplos son algunos de los más referenciales en cuanto a los procesos de mediación, en los que se puede notar una clara acción de la educación no formal como estrategia didáctica dentro de los espacios museables y no

museables debido a las características propias de los nuevos lenguajes de las artes visuales, dentro de los cuales se incluyen recursos humanos, físicos y digitales.

Es decir, se trabaja a través del arte para educar a los grupos de estudiantes o visitantes, pero además se pueden evidenciar otros modelos de mediación en los cuales se trabaja desde el ámbito comunitario como en el caso del programa **MUS-E**®. Este fue creado por la fundación Yehudi Menuhin y se originó en Suiza en 1994, con el propósito de fomentar las Artes como la música, teatro, danza y las artes plásticas, “en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa que favorece la integración de niños y niñas” (Domínguez, 2012), para promover de esta forma, la aceptación entre personas de diferentes culturas, al igual que la diversidad y prevenir el racismo, violencia y diferentes tipos de intolerancia.

La metodología aplicada que nos explica Domínguez (2012) consiste en varios puntos. El primero es la participación, en el cual todas las personas sean protagonistas de sus procesos de crecimiento y generar compromiso voluntario en cuanto a las acciones sociales y culturales de su entorno. Luego se encuentra la inclusión social, la relación dialógica entre el educador y el educando, las intervenciones grupales con la finalidad de que se fomente la relación en grupos, el desarrollo de la conciencia y el sentido crítico, la innovación y creación artística y cultural, la utopía como aquella realidad deseada, también generadora de sentimientos de cambio y mejora que evita la frustración en el ser humano al visualizar sus objetivos como algo inalcanzable. Finalmente, es elemental para este programa la planificación e incorporación de herramientas técnicas para la programación de talleres así como su respectiva evaluación.

1.2.2 Caso Norteamérica

Existen múltiples espacios museísticos que como en los casos europeos, lo que se pretende es la inclusión del espectador hacia la comprensión y reflexión.

Dentro de los modelos trabajados en Norteamérica está el que se desarrolla en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, MoMa. Este cuenta como primer punto, tanto con medios tecnológicos como aplicaciones, audios y elementos que se proveen en la página web de la institución para dar un servicio pedagógico a los visitantes. Con la finalidad de poder comprender algunos aspectos que van desde: la terminología que se usa en el medio artístico, como la oportunidad de aprender sobre arte moderno a través de una serie de artículos web. Pero sin duda alguna, lo más importante que han desarrollado son los medios de accesibilidad para diferentes tipos de personas con discapacidades e incluso planifican programas de mediación con adultos mayores que padecen enfermedades como el Alzheimer (MoMa, 2019).



Fig. 8 Programa de formación docente dentro del MoMa



Fig. 9 Programa de mediación con adultos mayores que poseen Alzheimer en el MoMa

Otro de los más grandes e importantes centros es el Museo Metropolitano de Arte, MET (2020), donde se encuentra una colección de más de dos millones de obras de arte. Al ser este espacio uno de los más reconocidos mundialmente, la

institución trabaja en diferentes programas educativos para familias y niños, adolescentes, universidades, adultos, personas con diferentes discapacidades de aprendizaje o condiciones como el autismo. Sus programas son sumamente diversos y se encuentran enfocados en la educación, debido a la generación de material educativo o también denominado currículo, con actividades diferenciadas para cada tipo de muestra que existe; en donde se debe destacar la investigación y dedicación en el desarrollo de cada cuaderno de trabajo que se pueden apreciar en su biblioteca digital.

Al mismo tiempo, los principios de accesibilidad son implementados con la intención de cubrir las necesidades especiales de las diferentes discapacidades. Lo que logra que el público no vidente, personas con problemas auditivos, discapacidades motoras, entre otros, puedan tener una experiencia estética y de aprendizaje dentro del museo.



Fig.10 Actividades para familias y niños en el MET



Fig.11 Actividades para ciegos o con deficiencias visuales en el MET



Fig.12 Programa de actividades para adolescentes Teens Take the MET

Esta misma estructura se repite en otros museos de EEUU. En donde los agentes que intervienen van dedicando las actividades educativas a las líneas temáticas de cada espacio como por ejemplo en el Museo Americano de Historia Natural (2020), el Instituto Smithsonian (2020), El Instituto de Arte de Chicago (2020), Museo de Bellas Artes de Boston (2020), Museo Solomon R. Guggenheim (2020) o el Museo de Arte del Condado de Los Ángeles LACMA (2020) por citar algunos. A estos se puede sumar el trabajo que como institución realiza la Alianza Americana de Museos (The American Alliance of Museums) (2018), fundada en 1906 y dedicada a trabajar siempre para brindar asesoría a los diferentes espacios museísticos con el objetivo de que se conviertan en espacios didácticos y multidisciplinarios, además de constantemente realizar proyectos de investigación para conocer las necesidades del público dentro de un museo.

La estructuración institucional que posee cada uno de estos espacios se enfoca y busca la relación entre el espectador y las obras u objetos que habitan dentro del museo, el desarrollo de publicaciones propias. Así como la facilidad para que personas, docentes, estudiantes y público en general puedan acceder a múltiples actividades de mediación para aprender sobre los contenidos que se exponen o para aprender de las mismas.

1.2.3 Caso Sudamérica

Las formas de expresión artística que se encuentran en Sudamérica son al igual que en los casos anteriores, variadas y complejas. Y se han ejecutado Bienales que han representado la principal vitrina, tanto para los artistas visuales como para los nuevos procesos de didácticas y mediación educativas. Así también se han desarrollado análisis descriptivos acerca de los espectadores y su forma de actuar dentro de espacios museísticos, mismos que deduciblemente se podría describir como el producto de un complejo proceso del acercamiento a la cultura por parte de las instituciones de educación formal.

Tenemos como una de las estrategias más comunes a las visitas guiadas, el trabajo que se realiza en el Museo Nacional de Arte de México, que utiliza este método para enseñar sobre la historia de la ciudad, el país y su relación con el arte que ahí se presenta. Sus investigaciones curatoriales y la actitud del público al formar parte de la construcción de conocimientos por medio de las interacciones, consideran es elemental para lograr éxito en el proceso (Museo Nacional de Arte, 2016).

Podemos citar también el caso de la **Bienal MERCOSUR** que ha realizado procesos de mediación educativa desde 1997, donde es una prioridad formar a maestros, estudiantes y público de toda edad (Bienal Mercosur, 2018). Además de la Bienal de São Paulo que, desde el año 2010 en su edición número 29, crea un manual educativo (Bienal de São Paulo, 2019), en el cual se pueden notar paralelismos con los métodos de la Bienal Manifesta, pero que sin duda es un aporte para que desde los docentes, cuenten con una guía didáctica para trabajar con sus alumnos y también sea útil para los mediadores.

Actualmente, la mediación se ha convertido en un área que necesita trabajar de forma específica en la educación formal y no formal a través de la didáctica como por medio de la reflexión sobre los nuevos lenguajes artísticos, puesto que se requiere construir en los públicos el interés por el consumo cultural y la apreciación artística. Estos dos últimos casos se han tomado en cuenta de forma especial con

la finalidad de realizar un análisis de sus cuadernos de actividades con docentes y estudiantes con el propósito de poder comparar y contrastar las estructuras que proponen como métodos para mediar el arte contemporáneo con estudiantes y personas de diferentes edades.

El cuaderno de la 11ª Bienal de Artes Visuales Mercosur del 2018, *El triángulo atlántico*, fue realizado por la Coordinadora Pedagógica: Bianca Bernardo, en el cual menciona se han seleccionado a 20 artistas expositores. En la obra de Omar Victor Diop, por ejemplo, se realiza una explicación concisa sobre la línea creativa en la que trabaja este artista, inspiración y obras que más han destacado de su carrera, finalizando con la explicación de la obra que exhibe en el evento denominada: Partido dos Panteras Negras; además, links que sugieren la visita a páginas web en las cuales se puede conocer más sobre la producción del artista. Al finalizar las descripciones consta un glosario, mismo que posee fichas que deben ser recortadas para trabajar con los estudiantes. Estas poseen al anverso, una palabra clave que se deriva de todos los discursos planteados a lo largo del cuaderno, mientras que en el reverso consta el significado de la palabra, explicado a través de un lenguaje claro, que evidentemente está dirigido a estudiantes que aprenderán a través del juego.

El proceso de mediación construido por la 32ª Bienal de São Paulo en 2016, *Incertidumbre Viva*, está construido mediante un extenso cuaderno para maestros, mismo que fue elaborado por Jochen Volz y Valquíria Prates. Este material agrupa a los artistas en categorías según los temas en que se han basado para sus creaciones, de forma específica nos centramos en la sección denominada: Cosmología e incertidumbre. Cada sección posee un ensayo inicial elaborado por un docente, en este caso es Milene Rodrigues Martins, quien realiza una “Historia hipotética sobre el cosmos y el fin del mundo” en la que recopila una serie de teorías desde la antigüedad sobre la creación del universo, hasta llegar a preguntas existenciales que todo ser humano se realiza (y sobre todo jóvenes), como el clásico “de dónde venimos y hacia dónde vamos”. Todo esto para dar paso a la obra del artista Bené Fonteles, del cual se describe como primer párrafo su carrera, luego constan fragmentos de opiniones que menciona sobre su obra y a continuación están presentes textos explicativos con la temática que exploran las propuestas de B. Fonteles, temas que se relacionan con el ensayo escrito por el docente que se lee como una introducción a las obras de los artistas a quienes se relaciona con la temática propuesta. A esto se suman notas en los costados del folleto, que explican palabras desconocidas o detalles importantes de las cuales el lector y espectador deben apropiarse para asimilar de una forma más comprensible el discurso de la obra.

Estos modelos de mediación poseen similitudes, como la sección de “Glosario”, y la importancia de resaltar el pensamiento del artista sobre su obra. Dos elementos que responden a la necesidad de cultivar nuevos conocimientos mediante la introducción de vocabulario nuevo al estudiante durante su visita, dando impulso a despertar la conciencia social a través del arte comunicado a través de las descripciones textuales y expuestas en estas bienales.

El contexto educativo de un país como Brasil influye en gran medida al aplicar estas estrategias, ya que este es uno de los países que desde el 2011 implementó el requerimiento de docentes especializados para las clases de música y artes visuales

con la finalidad de que las horas de clase de dichas actividades dentro de la planificación sean impartidas de forma específica para el desarrollo artístico de niños, niñas y adolescentes (Giráldez & Andrés, 2014). Con este antecedente se puede comprender cómo dentro de la Bienal Mercosur y Sao Paulo se puede observar un material pedagógico en su gran mayoría descriptivo, que se centra en el artista, su recorrido y la obra, obviando por completo indicaciones explícitas sobre qué actividades didácticas se pueden realizar con los estudiantes, deduciendo que los maestros serían quienes guíen y definan el método para trabajar según las temáticas de cada obra. (Vélez, 2019)

La presente cita, tomada de un análisis realizado dentro de la cátedra denominada Métodos de Análisis (fenomenología y analítica de la obra de arte), procura de una manera descriptiva y comparativa analizar estas dos estrategias de mediación usadas en estos importantes eventos artísticos en Brasil. Por lo tanto, nos dejan en claro dos puntos importantes: el primero es que cada edición de las bienales debe poseer fundamentos curatoriales diferentes, las estrategias para trabajar con el público infanto-juvenil se estructuran en material didáctico que siempre va a ser usado a manera de folletos o cuadernos de trabajo. Mientras que el segundo punto, se torna en cuanto a la importancia que tiene el contexto de las políticas culturales y educativas del país en el cual se desarrollan las bienales, ya que de esto dependerá la formación o capacitación artística previa del docente, así como el diseño de las estrategias metodológicas para una correcta mediación y la diversidad de programas educativos que se puedan crear, sin dejar de un lado también el factor presupuestario.

Helguera (2011), uno de los curadores pedagógicos de la Bienal MERCOSUR además propone la “transpedagogía” como un método para trabajar el arte como un método para la enseñanza de temáticas varias, proponiendo cuadernos en los cuales se explicaría sobre historia, geografía, literatura, siendo las obras presentadas en la bienal una ventana que serviría para que los visitantes adquieran conocimientos nuevos y permitiendo que los docentes -ya no solo especialistas en arte- puedan incluir espacios artísticos como parte de sus clases. Reconociendo tres cosas que la pedagogía tradicional usualmente deja de lado:

[...] primero, la realización creativa del acto de educar; segundo, el hecho de que la construcción colectiva de un ambiente artístico, con obras de arte e ideas, es una construcción colectiva de conocimiento; y, tercero, el hecho de que el conocimiento

sobre arte no termina en el conocimiento de la obra de arte, que es una herramienta para comprender el mundo (p. 159).

Se deja claro, de esta forma, que los procesos educativos y las experiencias que se pueden vivir en un museo o evento artístico pueden aportar fuertemente al desarrollo de los estudiantes, no solo desde las aulas de clase con la educación formal.

1.2.4 Caso Ecuador

En el caso de Ecuador existen algunos ejemplos de mediaciones educativas tanto a nivel de instituciones privadas como particulares. Cabe señalar que uno de los primeros textos nacionales que nos habla sobre proyectos educativos en museos es *El museo como instrumento de aprendizaje* escrito por Lucía Astudillo Loor en 1988, donde se refiere a las estrategias educativas dentro de estos espacios como necesarias, a la vez que exhorta a comunicar e investigar, con la finalidad de crear espacios que sean un “verdadero espejo de lo que es su pueblo” (Astudillo Loor, 1988, p. 27). Y de forma práctica explica en detalle ejercicios didácticos que aplicó en el Museo del CIDAP, con grupos de artesanos y sus familias.

Es adecuado tomar como eje inicial a la ciudad de Quito y nombrar a: La Fundación Telefónica, iniciativa que nace desde el sector privado, creadora del denominado *Espacio*, con el propósito de ser “un sitio para reflexionar sobre los modos de vida y el desarrollo artístico, científico y social, atravesados por la tecnología” (Fundación Telefónica, 2018). A través de conferencias, talleres y exposiciones en las cuales se fusiona el arte, historia y tecnología, se busca constantemente inspirar al público para crear una nueva cultura. Otro modelo destacable son las propuestas educativas que se ejecutan por la Fundación Museos de la Ciudad de Quito, quienes distribuyen en los cinco museos que administra el Municipio de Quito y se enfocan en realizar programas segmentados según la edad del público con la intención de que los asistentes disfruten de “experiencias fundamentadas en la educación no formal, [...] basadas en el diálogo con los profesores” consideradas como “un aporte para establecer procesos de aprendizaje

que a su vez fortalecen, complementan y afianzan saberes en otras prácticas, espacios o escenarios sociales [...] importantes para la formación del ser humano” (Fundación Museos de la Ciudad, 2018). De esta manera forman espacios expositivos, que no sean solamente lugares de contemplación, sino sitios para el intercambio de ideas críticas y razonadas.

Por otro lado, tenemos a: *Arteducarte*, proyecto privado “que se dedica a estimular la creatividad y expresión de niños y niñas de escuelas primarias desfavorecidas en el Ecuador” en el cual interviene como eje central la didáctica artística, lugares en “los cuales fomentan su capacidad de aprendizaje, autoestima y valores” (Fundación TINKUY; Organización de Estados Iberoamericanos OEI; Arteducarte, 2015, p. 6). Es así como no solo se enfocan en el trabajo de proyectos y consultorías sobre arte y educación, sino que desde el año 2013 gestan el denominado “Encuentro de Educación Artística y Buenas Prácticas en Ecuador” en conjunto con la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI; como un evento central para compartir las estrategias y metodologías que se aplican en otros países, con el fin de hacer la enseñanza de las artes un pilar para la educación formal y no formal.

De la mano de algunos eventos culturales importantes también se derivan programas educativos. En el caso de la Bienal de Cuenca existen programas de mediación que se han llevado a cabo desde hace ya varios años. Quizás uno de los más representativos fue el del año 2013, en su XII edición, donde se elaboró un proyecto piloto con la finalidad de manejar la inclusión de sectores educativos tanto regulares como especiales (Bienal de Cuenca, 2013). En las siguientes ediciones se buscó también aportar académicamente con programas de formación de mediadores, mismos que luego se aplicaron dentro de la programación de la Bienal para trabajar con los grupos de visitantes de diferentes edades.

Cristian Gallegos (2016) curador pedagógico de la XIII edición, menciona que este programa se enfoca en trabajar con el arte “como un constructor de instancias para conocer-aprender” (p. 16) y así generar experiencias de gran significado para

los públicos. Sin embargo, será importante hacer una investigación más profunda respecto a los modelos educativos que la Bienal de Cuenca posee, con la finalidad de descubrir qué precedentes se fueron marcando dentro del país, y definir los caminos y rutas por las cuales se debe continuar trabajando en el ámbito de la didáctica artística, los mismos que se ampliarán más adelante.

1.3 Reflexión sobre el papel de la mediación en el museo

Habiendo partido previamente desde el análisis de la educación en artes y las diferentes didácticas que han existido y existen alrededor del mundo, es importante saber reflexionar sobre qué es mediar, qué representa esta acción en los espacios dedicados a las artes, qué implica la distinción entre el mediador y el guía en un museo, cómo se debería implementar esta figura en los espacios y cuál es el papel que toma frente al público de diferentes edades.

Retomemos brevemente algunos de los puntos más esenciales sobre el tema, la educación y la didáctica, que se han convertido en un complemento para la mediación artística, ya que tal cual se explicó en la figura 6, esto se une en conjunto con la búsqueda por el desarrollo psicosocial de las personas. Lo cual nos lleva a la conclusión de dos ejes: la mediación comunitaria y la mediación a través de la educación no formal como herramienta esencial para lograr combinar varias estrategias pedagógicas dentro de los diferentes tipos de espacios de intercambio cultural. Estos pueden ser galerías, salas de exposición, centros culturales, pero sobre todo en museos, donde se albergan muestras de diferentes temáticas.

La ejecución de la mediación comunitaria ha sido de suma importancia en escenarios, cuyo público a intervenir generalmente vive en medio de problemas sociales y el arte es el intermediario del aprendizaje para el de valores como también de otras áreas dentro de las ciencias. Esto también se conjuga con los métodos de educación formal y no formal dentro de espacios ya mencionados y cuyos modelos más importantes se han explicado brevemente. Sin embargo, no en muchos de los sitios ya mencionados, se trabajan con los modelos que se desearían sean

aplicados, para conjugar aprendizajes a través del arte. Un aspecto notorio es que organizacionalmente estos cuentan con personal que realiza recorridos o programan visitas, de forma que se hace una guía a través de lo que se presente en los espacios. Es en este punto en el cual se contrastaría con la figura del mediador, puesto que si hacemos una nueva revisión a la definición denotativa de este término que nos da la RAE, se puede conjugar tanto la concepción que se tiene de este como una persona que interviene entre dos personas, o aquella persona que interviene en una situación para resolver un conflicto. El mediador artístico entonces representa un papel esencial dentro de un museo, ya que el visitante constantemente tendrá que interpretar un problema visual, en donde las descripciones o cédulas no serán la única herramienta con la cual el objeto u obra se pueda explicar, sino que el mediador reactivará esos espacios para intervenir en el aprendizaje del público.

La ICOM establece que la mediación:

[...] supone un alejamiento, una distancia a remontar entre lo que se percibe inmediatamente y los significados subyacentes de los fenómenos naturales, culturales e históricos [...] De este modo, se define a sí misma como una revelación que lleva al visitante hacia la comprensión, después hacia la apreciación y por fin, hacia la protección del patrimonio que toma como objeto (Desvallées & Mairesse, 2010, p. 47).

Esta definición nos hace pensar en lo importante que debe ser una estrategia, que permita al espectador no solo visualizar o contemplar aquello que se presenta frente a él, sino comprender, aprender, reflexionar, con el propósito de cumplir con los objetivos del museo, que es la motivación hacia la resignificación de la historia y del patrimonio material e inmaterial de un pueblo.

Además, se vuelve de suma importancia para la aplicación de cualquier estrategia el conocer la edad del público, dado que muchos de los objetos expuestos, ya sean obras artísticas o fondos patrimoniales pueden tener diferentes lecturas. A la par se pueden establecer múltiples maneras de narrar aquello que

significan, es aquí donde las estrategias moldean su accionar con la comunidad, a la cual piensa educar un mediador.

Es esta la razón por la cual métodos como el juego, cuadernos de trabajo, capacitaciones a docentes y a personal de guianza, vienen a ser tan importantes dentro de estos espacios, mismos que guardan memoria y son comunicadores de diferentes mensajes tanto políticos como sociales a través de vestigios artísticos e históricos que necesitan ser expuestos y compartidos a la comunidad.

CAPÍTULO 2: El currículo para la enseñanza de las artes

2.1 Currículo de educación artística

El concepto básico sobre currículo nos dice que es un término referente a la acción de planificar con la finalidad de que el estudiante pueda desarrollar gradual y organizadamente sus habilidades, según los conceptos que explica la RAE (2020). Algo a lo que también muchos organismos de educación se refieren, como por ejemplo el Ministerio de Educación de Ecuador, que lo define como “la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros” (MINEDUC, 2016), esto con la intención de señalar pautas y orientaciones que los educadores deben seguir para finalmente comprobar que todos los objetivos de aprendizaje se han alcanzado.

Miguel A. Zabalza (1997) se refiere a la estructuración del currículo como la guía en la cual el docente básicamente tendrá en cuenta: “¿qué enseñar?; ¿cuándo enseñar?; ¿cómo enseñar?; ¿cuándo y cómo evaluar?” (p. 4), esto nos quiere dar a entender que trabajar esta guía es útil, para poder establecer tanto los puntos de partida para educar, como el planteamiento de las metas que se lograrán en cada año de estudio, las habilidades, destrezas y conocimientos que se desarrollarán.

Es así como este método de organización de contenidos académicos se puede estructurar en todas las áreas del conocimiento que se desee impartir y en cualquier nivel educativo. Para su construcción existen varios modelos educativos que se toman en cuenta a partir de múltiples autores, como por ejemplo aquellos que conforman el grupo de referentes de lo que se conoce como constructivismo social, tales como Jean Piaget, Lev Vygotsky, y David Ausubel. Uno de los modelos más usados actualmente en los centros educativos, debido a la relación que existe entre el aprendizaje, la libertad, el desarrollo de la capacidad investigativa y la relación con la sociedad para poner en práctica lo aprendido (Cubero, 2005).

Dentro de la educación en artes también existe la aplicación de este método, debido a que como se lo ha mencionado con anterioridad, históricamente las artes han sido fundamentales para el desarrollo social del ser humano, de ahí que la UNESCO “en su conferencia mundial sobre Educación Artística de Seúl, en 2010, dedicó tres de sus cincuenta y cinco objetivos para la educación artística al ámbito de la investigación” (Pariente, 2014, p. 1). Debido a que en la Hoja de Ruta que se estructura en el 2006, se estipula que la inclusión del arte y la cultura dentro del currículo sea una obligación, así como la importancia de tomar a este documento como guía para que el desarrollo e inclusión de prácticas artísticas dentro del aula de clase pueda ir evolucionando.

Entre los principales objetivos a cumplir se encuentran:

1. Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura.
2. Desarrollar las capacidades individuales
3. Mejorar la calidad de educación
4. Fomentar la expresión de la diversidad cultural (UNESCO, 2006)

Cada uno de estos objetivos se relaciona directamente con los diferentes conceptos que se deben enfocar dentro de la educación artística. Los mismos que encierran los diversos campos de las artes, el enfoque cultural del grupo de personas que se encuentran formándose con la finalidad de optar por la educación especializada en artes o como un recurso para la enseñanza de otras materias dentro del programa de estudios como ciencias naturales, matemática, etc. Para esto debemos aplicar los conceptos de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que como Larenas (2005) menciona este método se emplearía con la intención de que se pueda dotar de una formación integral, que logre poner en valor la enseñanza y el arte en conjunto, buscando siempre el camino interdisciplinar.

Cabanellas et al. (2003) respecto a una educación artística de calidad menciona que se debe hacer referencia a los siguientes aspectos puntuales:

1. El espacio envolvente: este refiere a espacios que no son exclusivamente visuales, sino que pueden ser espacios de intercambio de opiniones, y dar lugar a la reflexión a través de la comunicación verbal.
2. Los ámbitos en los que se produce la interacción social: es decir, es importante darse cuenta de que el entorno que rodea a niños y niñas va a marcar su modo de apreciación artística.
3. La actitud estética del adulto en la educación infantil: dentro de la cual va a influir las decisiones de tutores o padres de familia en la calidad y cantidad de información que les brinden, puesto que de una u otra manera los modelos de autoridad van a influir positiva o negativamente en el niño o joven que está dentro de un proceso de formación (Cabanellas, Eslava, Eslava, & Mendiá, 2003).

Estos tres amplios puntos encierran tres elementos que deben ser claves en la educación artística, como la comunicación verbal, el entorno y la influencia de padres o tutores ya que la cultura debe ser entendida como una forma de vida, donde absolutamente toda influencia que se dé a estudiantes de cualquier edad será de vital importancia para los procesos creativos dentro o fuera del aula de clase.

2.2 Importancia de la educación cultural y artística en el currículo del Ministerio de Educación en Ecuador.

Antes de pasar a explicar los ámbitos en los que se engloba el currículo de educación en artes dentro de Ecuador, es adecuado contextualizar la situación que el plan de estudios ha tenido en el país. Puesto que han existido hasta el momento tres reformas curriculares importantes que se pueden resaltar: primero en el año 1996, luego en el 2010 y la más reciente, en el 2016. En años previos los gobiernos lo que realizaban eran “programas de estudio que proporcionaban listas de

contenidos y que no podrían ser considerados como currículos en su acepción actual” (Herrera & Cochancela, 2020, p. 367), es por ello que se destaca la importancia de la primera reforma educativa.

El rediseño del año 1996 se denominó “Reforma Curricular de la Educación Básica” y estuvo vigente por un total de quince años. Este se centró en el desarrollo de nuevas destrezas y trató ejes transversales dentro de las áreas de estudio, para de esta manera mejorar la capacidad del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2009). Así también se establecieron los 10 años de educación obligatoria con las áreas de conocimiento principales que eran: Lenguaje y comunicación, Matemática, Entorno natural y social, Ciencias naturales y Estudios sociales, para posteriormente incluir las áreas denominadas como: Cultura estética, Cultura física y Lengua extranjera (Herrera & Cochancela, 2020).

Sin embargo, luego de las *Pruebas Ser Ecuador* realizadas desde el 2008 hasta el 2010 a 4°, 7° y 10° Año de Educación General Básica en todo el país, los resultados exteriorizaron dificultades técnicas y pedagógicas. Uno de más graves fue la determinación de que los estudiantes que finalizaban estos niveles educativos, carecían de una adecuada capacidad de interpretación, análisis y lectura comprensiva (Prócel Alarcón, 2010).

Posteriormente Vera (2015) nos señala algunos antecedentes que se tomaron en cuenta para la reforma del 2010 fueron:

[...] el Plan Decenal aprobado por consulta popular el año 2006, la Constitución Política de la República del Ecuador 2008, las Metas Educativas 2021 firmado el 28 de mayo del 2008 en El Salvador por los Ministros de Educación Iberoamericanos, en el evento organizado por la CEPAL, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI y la Secretaría General Iberoamericana SEGIB, donde el Ex – Ministro de Educación Raúl Vallejo fue firmante; la Reforma Curricular de 1996 y su evaluación, y la elevación de los estándares de calidad de la Educación General Básica (p. 18).

Sin duda cada uno de estos puntos importantes para lo que se le denominó *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010*, que como

punto principal se debe tomar en cuenta el art. 27 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) donde se señala que la educación debe estar centrada en el ser humano y su desarrollo holístico. A más de la obligatoriedad de la misma, su interculturalidad, el hecho de que debe ser incluyente, diversa, impulsar la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz. Por lo tanto, se nos da a entender la necesidad inminente de un cambio en la manera en cómo se encontraba estructurada la educación, por lo que se creó la nueva reforma que se implementó desde el año 2009 mediante acuerdo ministerial no. 0611-09. La cual se aplicó para las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Estudios sociales y Ciencias naturales, y en el año 2012, se aplicó en el área de Educación Física.

Sin embargo, el currículo de Cultura Estética no experimentó cambios y se mantuvo vigente desde 1997 hasta el 2015. Esta situación se puede contemplar como algo realmente preocupante, ya que esto muestra una despreocupación por la educación en artes y el desarrollo de la sensibilidad de nuevos públicos para con la cultura.

De esta reforma se llegó a la conclusión de que poseía una adecuada fundamentación pedagógica y psicológica. Por lo demás, se deja en claro que esta propuesta promueve valores y actitudes favorables tanto en estudiantes como docentes, y que también cuenta con componentes dinamizadores respecto a sus *ejes, objetivos y planificación por bloques curriculares*, además de las *destrezas con criterio de desempeño* que se establecen en cada bloque del currículo; para lograr establecer un *perfil de salida* del estudiante, ya que por primera vez se diseñaron estándares de aprendizaje en el país (Vera Rojas, 2015).

Pero según el análisis de Herrera & Cochancela (2020), esta propuesta curricular debido a sus directrices y normativas, invade las competencias de las instituciones educativas y los propios docentes, puesto que limita la flexibilidad de los instrumentos que se apliquen en las aulas, así como las posibilidades de diálogo entre el contexto social y cultural de las instituciones educativas. Igualmente, relega

de esta manera a que los docentes solamente reproduzcan la propuesta que establece el gobierno de manera vertical.

Para la reforma que actualmente se encuentra vigente desde el año 2016 mediante acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A y luego con una reforma en el año 2018 mediante acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A, el Ministerio de Educación (2016) tomó en cuenta el perfil de salida de los estudiantes, al cual se denominó como: *Perfil de salida del bachiller ecuatoriano*, que se plantea establecer los objetivos que los estudiantes deben alcanzar a partir del trabajo en diferentes áreas del aprendizaje que se proponen en el nuevo currículo.

El nuevo currículo [...] al igual que el anterior, estará organizado por áreas de conocimiento, pero hará una propuesta simplificada en cuanto a la estructura, y el máximo nivel de desagregación de la propuesta se corresponderá con el subnivel educativo (Preparatoria, 1 año, Elemental, 3 años, Media, 3 años, y superior, 3 años, en el nivel Educación Básica, y el nivel de Bachillerato, 3 años) (Herrera & Cochancela, 2020, p. 373).

Esto significa que cada área se desarrolla a través diferentes bloques curriculares que van a ir agrupando los contenidos con razonamiento epistemológico desde el primer año de educación obligatoria hasta el último año de bachillerato. La propuesta flexibiliza las posibilidades de que los contenidos se puedan movilizar dentro del bloque tomando en cuenta las necesidades de cada uno de los contextos educativos de las instituciones.

En las figuras 13, 14 y 15 se pueden visualizar las diferentes áreas, asignaturas y su respectiva carga horaria en cada uno de los niveles como son: Preparatoria (Fig. 13), Educación General Básica Elemental, Media y Superior (Fig. 14), Bachillerato General Unificado (Fig. 15).

Subnivel Preparatoria		
Áreas	Asignaturas	Carga horaria
Currículo Integrador por ámbitos de aprendizaje		25
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	3
Educación Física	Educación Física	5
Proyectos Escolares		1
Desarrollo Humano Integral		1
Horas pedagógicas totales		35

Fig.13 Plan de Estudios para el nivel de Educación General Básica (EGB), subnivel Preparatoria, 2018.

Subniveles de Básica		Elemental	Media	Superior
Áreas	Asignaturas	Horas pedagógicas por grado	Horas pedagógicas por grado	Horas pedagógicas por grado
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	10	8	6
Matemática	Matemática	8	7	6
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	2	3	4
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	3	5	4
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	2	2	2
Educación Física	Educación Física	5	5	5
Lengua Extranjera	Inglés	3	3	5
Proyectos Escolares		1	1	2
Desarrollo Humano Integral		1	1	1
Horas pedagógicas totales		35	35	35

Fig.14 Plan de Estudios para el nivel de Educación General Básica (EGB), nivel Elemental, Media y Superior, 2018.

	Áreas	Asignaturas	Cursos		
			1.º	2.º	3.º
TRONCO COMÚN	Matemática	Matemática	5	4	3
	Ciencias Naturales	Física	3	3	2
		Química	2	3	2
		Biología	2	2	2
	Ciencias Sociales	Historia	3	3	2
		Educación para la ciudadanía	2	2	-
		Filosofía	2	2	-
	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	5	5	2
	Lengua Extranjera	Inglés	5	5	3
	Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	2	2	-
	Educación Física	Educación Física	2	2	2
	Módulo interdisciplinar	Emprendimiento y Gestión	2	2	2
Horas pedagógicas del tronco común			35	35	20
BACHILLERATO EN CIENCIAS	Horas adicionales a discreción para Bachillerato en Ciencias		5	5	5
	Asignaturas optativas		-	-	15
	Horas pedagógicas totales del Bachillerato en Ciencias		40	40	40
BACHILLERATO TÉCNICO	Horas adicionales para Bachillerato Técnico		10	10	25
	Horas pedagógicas totales del Bachillerato Técnico		45	45	45

Fig.15 Plan de Estudios para el nivel de Bachillerato General Unificado (BGU), 2016.

Dentro de las especificaciones del MINEDUC se establece que cada institución educativa también tendrá la libertad de aumentar o disminuir la carga horaria en áreas instrumentales como son: Lengua y literatura, Matemática y Lengua Extranjera, siempre tomando en cuenta las necesidades de sus estudiantes.

2.2.1 Educación Cultural y Artística

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS PARA EGB	ASIGNATURAS PARA BGU
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Lengua Extranjera	Inglés	Inglés
Matemática	Matemática	Matemática
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Química
		Biología
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	Física
		Historia
		Filosofía
Educación Física	Educación Física	Educación para la Ciudadanía
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	Educación Física
Interdisciplinar	-	Educación Cultural y Artística
		Emprendimiento y Gestión

Fig. 16 Organización curricular por áreas del conocimiento

Como se puede observar en la figura 16, una de las áreas que ha cambiado considerablemente respecto a las anteriores actualizaciones curriculares, es la correspondiente a Cultura Estética, que en el actual currículo se denomina Educación Cultural y Artística (ECA).

La carga horaria semanal ha sido diseñada para distribuirse en 3 horas en el subnivel de Preparatoria y en 2 horas semanales tanto en los niveles de Educación General Básica como en el Bachillerato, sin embargo, se debe tomar en cuenta que esta materia no es dictada en el último año del Bachillerato General Unificado. Así mismo el Ministerio de Educación especifica que todos los docentes que se encontraban laborando en el área de Educación estética serán los mismos que

impartan clases en esta nueva área, podrán dictar esta clase docentes generalistas o también profesionales asignados específicamente para esta asignatura.

El nuevo currículo en artes manifiesta en su introducción que, “en contraste a las propuestas curriculares tradicionales que prescriben una serie de contenidos y destrezas con criterios de desempeño para ser impartidos en un orden determinado, el currículo de E.C.A. se presenta como una propuesta abierta y flexible, que orienta, pero no limita, los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Ministerio de Educación Ecuador, 2019, p. 49) dejándonos amplias posibilidades para crear propuestas educativas en base al contexto sociocultural en el que nos encontremos, pero que nos deja abierta la duda de si esto es comprendido por los docentes e instituciones, tema que se analizará en el siguiente capítulo.

De igual forma se explica que esta propuesta procura formar al estudiante de manera integral y desde su temprana infancia:

[...] está construido en torno a tres dimensiones: personal y afectiva-emocional (el yo: la identidad); social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad); y simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetos), las cuales estructuran procesos para el aprendizaje del arte plástico, la música y la expresión corporal [...]. MINEDUC (2016)

Esto quiere decir, que a diferencia de la estructura clásica del currículo que establecía clases de música, o manualidades como se solían realizar en ciertos establecimientos, se trabaje de forma general abordando más de un área artística dentro de la materia, estableciendo una serie de contenidos estructurados (ver figura 17) y dejando a criterio del docente y la institución la organización de las destrezas y los objetivos que el currículo nos da como base.

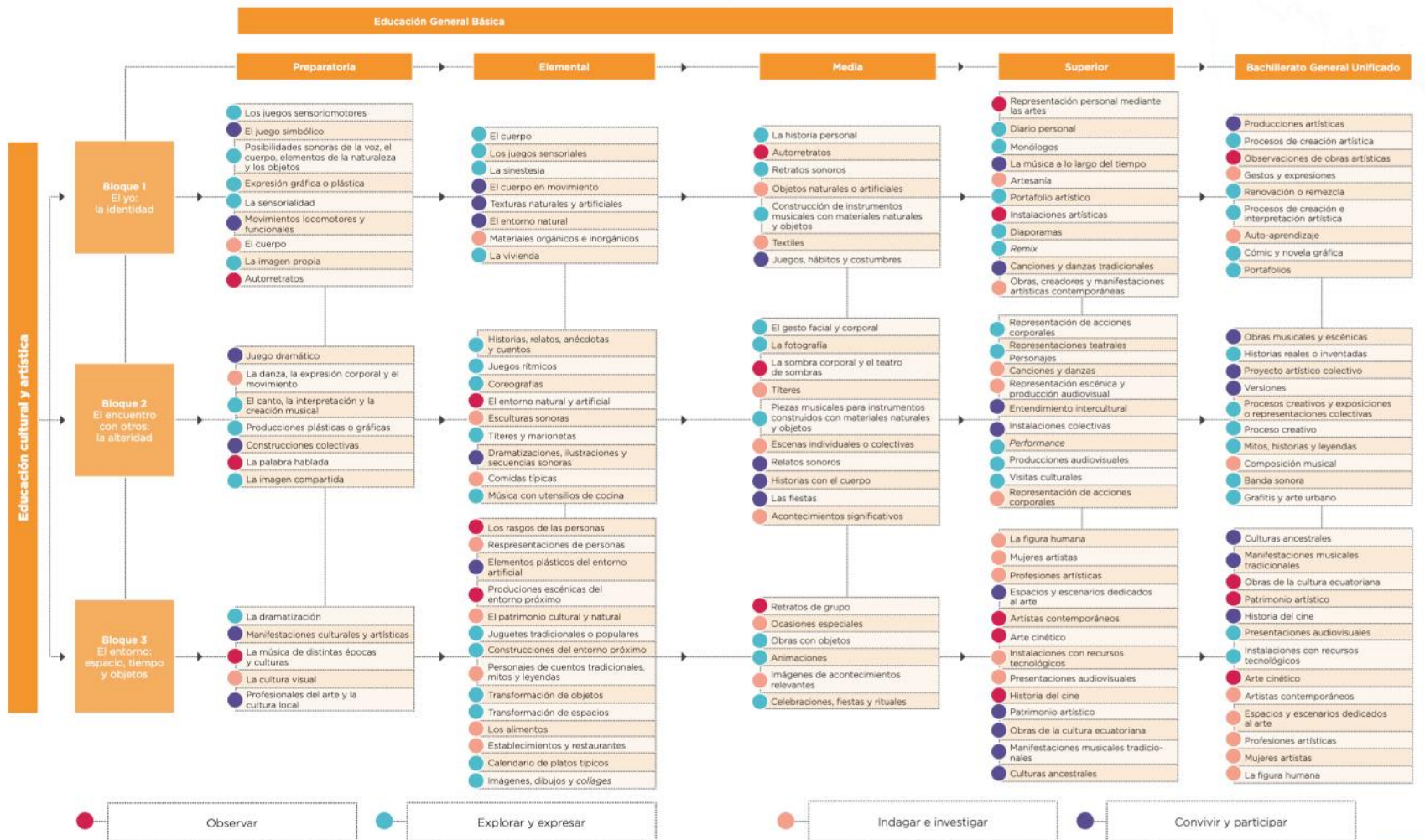


Fig. 17 Mapa de Contenidos Conceptuales de todos los niveles de Educación Cultural y Artística

Esta facilidad que el nuevo currículo da a las instituciones y sus docentes se la puede denominar como una libertad estructurada, misma que representa una puerta hacia la creación de métodos de diálogo a través de la didáctica artística en los espacios culturales, indispensable para lograr “expandir las posibilidades curriculares” (Soto González & Segura, 2016, p. 200) debido a que una obra artística, piezas arqueológicas, o una muestra fotográfica que se presente en una galería o museo nos puede dar muchas lecturas y diferentes enseñanzas sobre la vida, mismas que entran en la posibilidad de relacionarse con las destrezas que el docente intenta desarrollar en sus estudiantes; como Elliot Eisner mencionaba, “el arte permite desarrollar aspectos sutiles y complejos de la mente difíciles de desarrollar por otros medios” (JOVÉ, CANO, AYUSO, & SANJUAN, 2009, p. 156) representando un hecho sumamente significativo, las múltiples propuestas de educación no formal que se ejecutan en varios museos, galerías y eventos artísticos alrededor del mundo.

2.2.2 Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la Educación cultural y Artística en Ecuador

La educación en Artes dentro del Ecuador se muestra de una manera totalmente inclusiva con muchas ramas y disciplinas, así como dentro del descubrimiento y desarrollo personal del estudiante, es por esta razón que no se centran en la educación de lo que se puede considerar como *arte clásico* que entraría dentro de lo que se conoce tradicionalmente como *alta cultura*, sino que “incluye diversas manifestaciones y expresiones culturales en las que tienen cabida la música y la danza populares, la artesanía, la prensa, el cine, la radio, la televisión, los videojuegos, etc.” (Ministerio de Educación Ecuador, 2019, p. 51), tomando en cuenta que se enfoca en construir una forma de vida que dialogue entre las costumbres, las creencias, la identidad del sujeto y su relación con el contexto en el que vive.

De esta forma se pretende que la educación artística sea la mediadora del descubrimiento de las conexiones entre el ser humano y su entorno, basándose en un enfoque socio-constructivista, donde “proponen una responsabilidad distribuida entre los distintos niveles de toma de decisiones del sistema educativo” (Herrera & Cochancela, 2020, p. 367), esto con la finalidad de que lo que propone el estado pueda ser revisado por las instituciones de educación, enriquecido y adaptado a la realidad del estudiante, para que el docente proponga proyectos que vayan de la mano con los objetivos y destrezas que el currículo pretende obtener como resultado.

Además de esto se recalca una fuerte intención de fortalecer la dimensión simbólica de los sujetos, ya que con esto se busca que se pueda transformar la realidad a una visión propia e incluso extraordinaria en la que los estudiantes puedan plantearse mundos diversos en donde ejerciten su capacidad imaginativa desde los primeros niveles escolares.

“La Educación Cultural y Artística no solo ofrece una idea de la diversidad del mundo, por la forma de acercamiento, exploración y apreciación que requiere, sino también una actitud vital de contemplación, expresión y comunicación” (Ministerio de Educación Ecuador, 2019, p. 52), poniendo importancia en el sentido de pertenencia a nuestra cultura y también a la formación de nuevos públicos para la apreciación de todas las formas de arte y el fomento de la curiosidad por conocer sobre el patrimonio cultural e inmaterial.

2.2.3 Criterios de organización de bloques curriculares y secuencia de contenidos del área de ECA.

Para el ministerio está claro que la organización de esta propuesta no pretende formar artistas, sino que lo que procura es detectar sujetos con talentos, debido a que como se lo ha mencionado con anterioridad, este currículo no sigue una lógica disciplinar como sí lo hacen los estudios especializados en artes.

Se parte de una perspectiva holística que toma como modelo el concepto de competencia comunicativa planteado por Hymes (1972), quien en su momento puso en tela de juicio los modelos gramaticales de la enseñanza de la lengua, así como la existencia de una gramática universal, lo cual podría transferirse fácilmente a la enseñanza de las artes. Haciendo un paralelismo [...], entendemos que el aprendizaje tiene lugar a través de la participación en proyectos y experiencias significativas, y no mediante la acumulación de información y prácticas aisladas y descontextualizadas. (Ministerio de Educación Ecuador, 2019, p. 54)

Esto significa que el aprendizaje de las artes se va a fundamentar en la combinación de diferentes actividades o teorías artísticas que jamás deben descontextualizarse del entorno en el que se encuentra quien se está educando, sea cual fuere su nivel de aprendizaje.

Entonces esta es la razón por la cual los bloques curriculares se han dividido en las tres dimensiones ya mencionadas:

- Dimensión personal y afectiva-emocional (el yo: la identidad)
 - Dimensión social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad)
 - Dimensión simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetos)
- (Ministerio de Educación Ecuador, 2019)

Todo esto sigue una progresión que pretende el descubrimiento de uno mismo, con la intención de que el estudiante pueda relacionarse con su entorno y comprender las experiencias culturales y sociales con la comunidad. Además del desarrollo de valores humanos que no solo encierran a la práctica artística sino a cada una de las disciplinas en las que se forma dentro de las instituciones.

De manera transversal, el currículo maneja cuatro ejes que procuran definir las destrezas con **criterio de desempeño** (CE):

1. **Observar:** entendida en un sentido amplio, tomando no solo en cuenta a la mirada sino también a la escucha y cualquier forma de percepción. Se

espera que los estudiantes respondan a los diferentes estímulos de las disciplinas artísticas aportando con sus ideas, emociones y asociaciones a experiencias personales, sociales o culturales previas.

2. **Explorar y expresar:** se entiende como el constante proceso de experimentación a través de la interpretación y la creación, desarrollando habilidades técnicas, de manera que el estudiante se pueda expresar a través de los diferentes lenguajes del área artística.
3. **Indagar e investigar:** las artes y su proceso de creación requieren de constante investigación sobre propuestas nuevas, artistas, autores, obras, técnicas, etc. Se deben desarrollar habilidades de búsqueda y organización de información.
4. **Convivir y participar:** puntos de vital importancia ya que los procesos de aprendizaje del estudiante no solo tienen lugar en el aula de clase, sino en sitios que facilitan vínculos con el contexto escolar como lo son museos, auditorios, sitios de la ciudad y otros escenarios. (Ministerio de Educación Ecuador, 2019)

Objetivos y criterios de desempeño

En base al perfil de salida del bachiller que se propone generar el ministerio con este currículo, se han planteado ocho objetivos generales que se desarrollarán progresivamente en cada uno de los niveles de educación, siempre basados en los bloques curriculares.

Cada uno de estos objetivos que se pueden observar en la figura 18 se desglosan en la Matriz de progresión de objetivos del área de Educación Cultural y Artística que se pueden apreciar detalladamente en la figura 19, donde se especifica el qué, cómo y para qué se proponen dichos objetivos en cada nivel, desde preparatoria hasta el bachillerato.

OG.ECA.1.	Valorar las posibilidades y limitaciones de materiales, herramientas y técnicas de diferentes lenguajes artísticos en procesos de interpretación y/o creación de producciones propias.
OG.ECA.2.	Respetar y valorar el patrimonio cultural tangible e intangible, propio y de otros pueblos, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características, y así contribuir a su conservación y renovación.
OG.ECA.3.	Considerar el papel que desempeñan los conocimientos y habilidades artísticos en la vida personal y laboral, y explicar sus funciones en el desempeño de distintas profesiones.
OG.ECA.4.	Asumir distintos roles y responsabilidades en proyectos de interpretación y/o creación colectiva, y usar argumentos fundamentados en la toma de decisiones, para llegar a acuerdos que posibiliten su consecución.
OG.ECA.5.	Apreciar de manera sensible y crítica los productos del arte y la cultura, para valorarlos y actuar, como público, de manera personal, informada y comprometida.
OG.ECA.6.	Utilizar medios audiovisuales y tecnologías digitales para el conocimiento, el disfrute y la producción de arte y cultura.
OG.ECA.7.	Crear productos artísticos que expresen visiones propias, sensibles e innovadoras, mediante el empleo consciente de elementos y principios del arte.
OG.ECA.8.	Explorar su mundo interior para ser más consciente de las ideas y emociones que suscitan las distintas producciones culturales y artísticas, y las que pueden expresar en sus propias creaciones, manifestándolas con convicción y conciencia.

Fig. 18 Objetivos generales de Educación Cultural y Artística

BLOQUES	EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA				BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO
	PREPARATORIA	ELEMENTAL	MEDIA	SUPERIOR	
1. El yo: la identidad 2. El encuentro con otros: la alteridad 3. El entorno: espacio, tiempo y objetos	OECA.1.1. Explorar las posibilidades de los sonidos, el movimiento y/o las imágenes a través de la participación en juegos que integren diversas opciones.	OECA.2.1. Realizar producciones artísticas individuales y colectivas a partir de la combinación de las técnicas y materiales dados.	OECA.3.1. Observar el uso de algunos materiales y técnicas en obras artísticas de distintas características, y aplicarlos en creaciones propias.	OECA.4.1. Comparar las posibilidades que ofrecen diversos materiales y técnicas de diferentes lenguajes artísticos en procesos de interpretación y/o creación individual y colectiva.	OGECA.1. Valorar las posibilidades y limitaciones de materiales, herramientas y técnicas de diferentes lenguajes artísticos en procesos de interpretación y/o creación de producciones propias.
	OECA.1.2. Observar e identificar prácticas y productos patrimoniales y producciones artísticas del entorno próximo.	OECA.2.2. Identificar y describir los elementos característicos de productos patrimoniales y producciones artísticas contemporáneas locales y universales.	OECA.3.2. Explicar algunas características del patrimonio cultural, tangible e intangible, propio y de otros pueblos, a partir de la observación y el análisis de sus características, y colaborar en su conservación y renovación.	OECA.4.2. Participar en la renovación del patrimonio cultural, tangible e intangible, mediante la creación de productos culturales y artísticos en los que se mezclan elementos de lo ancestral y lo contemporáneo.	OGECA.2. Respetar y valorar el patrimonio cultural tangible e intangible, propio y de otros pueblos, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características, y así contribuir a su conservación y renovación.
	OECA.1.3. Identificar y nombrar algunas profesiones del mundo del arte y la cultura.	OECA.2.3. Describir las principales características de algunas profesiones del mundo del arte y la cultura.	OECA.3.3. Realizar tareas propias de algunas profesiones del mundo del arte y la cultura, a través de la participación en pequeños proyectos colaborativos realizados en la escuela o la comunidad.	OECA.4.3. Explicar el papel que desempeñan los conocimientos y las habilidades artísticas en la vida de las personas, como recursos para el ocio y para el ejercicio de distintas profesiones.	OGECA.3. Considerar el papel que desempeñan los conocimientos y habilidades artísticos en la vida personal y laboral, y explicar sus funciones en el desempeño de distintas profesiones.
	OECA.1.4. Aportar ideas y llegar a acuerdos con los otros miembros del grupo en procesos de interpretación y creación artística.	OECA.2.4. Asumir distintos roles en el desarrollo de proyectos culturales y artísticos.	OECA.3.4. Programar y realizar pequeños proyectos culturales o artísticos asumiendo distintos roles en su diseño y desarrollo.	OECA.4.4. Participar en proyectos de creación colectiva demostrando respeto por las ideas y formas de expresión propias y ajenas, y tomar conciencia, como miembro del grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.	OGECA.4. Asumir distintos roles y responsabilidades en proyectos de interpretación y/o creación colectiva, y usar argumentos fundamentados en la toma de decisiones, para llegar a acuerdos que posibiliten su consecución.
	OECA.1.5. Disfrutar como espectador de manifestaciones artísticas y culturales de su entorno inmediato.	OECA.2.5. Expresar las ideas y sentimientos que suscita la observación de producciones culturales y artísticas tradicionales y contemporáneas.	OECA.3.5. Describir las principales características de un amplio repertorio de manifestaciones artísticas y culturales.	OECA.4.5. Reconocer algunas características significativas de eventos culturales y obras artísticas de distintos estilos, y utilizar la terminología apropiada para describirlos y comentarlos.	OGECA.5. Apreciar de manera sensible y crítica los productos del arte y la cultura, para valorarlos y actuar, como público, de manera personal, informada y comprometida.
	OECA.1.6. Registrar imágenes y sonidos mediante el uso de medios audiovisuales y tecnologías digitales.	OECA.2.6. Utilizar medios audiovisuales y tecnologías digitales para buscar información sobre obras, autores o técnicas y crear producciones sonoras, visuales o audiovisuales sencillas.	OECA.3.6. Usar recursos tecnológicos para la búsqueda de información sobre eventos y producciones culturales y artísticas, y para la creación y difusión de productos sonoros, visuales o audiovisuales.	OECA.4.6. Utilizar algunos medios audiovisuales y tecnologías digitales para el conocimiento, producción y disfrute del arte y la cultura.	OGECA.6. Utilizar medios audiovisuales y tecnologías digitales para el conocimiento, el disfrute y la producción de arte y cultura.
	OECA.1.7. Practicar un amplio repertorio de juegos tradicionales y contemporáneos que involucren el uso del cuerpo, la voz y/o imágenes.	OECA.2.7. Expresar y comunicar emociones e ideas a través del lenguaje sonoro, visual y corporal.	OECA.3.7. Participar en procesos de interpretación y creación visual, corporal y/o sonora, individuales y colectivos, y valorar las aportaciones propias y ajenas.	OECA.4.7. Utilizar las posibilidades del cuerpo, la imagen y el sonido como recursos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo sus posibilidades de comunicación, con respeto por las distintas formas de expresión y autoconciencia en las producciones propias.	OGECA.7. Crear productos artísticos que expresen visiones propias, sensibles e innovadoras, mediante el empleo consciente de elementos y principios del arte.
	OECA.1.8. Expresar las ideas y sentimientos que suscitan las observaciones de distintas manifestaciones culturales y artísticas.	OECA.2.8. Buscar, seleccionar y organizar información sobre distintas manifestaciones culturales y artísticas, y exponer los conocimientos adquiridos.	OECA.3.8. Formular opiniones acerca de las manifestaciones culturales y artísticas, demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y el grado de disfrute o rechazo que cada una suscita.	OECA.4.8. Exponer ideas, sentimientos y puntos de vista personales sobre distintas manifestaciones culturales y artísticas, propias y ajenas.	OGECA.8. Explorar su mundo interior para ser más consciente de las ideas y emociones que suscitan las distintas producciones culturales y artísticas, y las que pueden expresar en sus propias creaciones, manifestándolas con convicción y conciencia.

Fig. 19 Matriz de progresión de objetivos del Área de ECA

Así también dentro del currículo se dan claros parámetros para el análisis de los Criterios de Evaluación (CE), mismos que igualmente buscan dar seguimiento a cada uno de los objetivos generales y se organizan según los niveles del sistema educativo, tal cual se puede apreciar en la figura 19, mismos que se ubican siguiendo los cuatro ejes explicados con anticipación.

OBJETIVOS GENERALES	EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA			BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO
	PREPARATORIA	ELEMENTAL	MEDIA	SUPERIOR
OGECA1. Valorar las posibilidades y limitaciones de materiales, herramientas y técnicas de diferentes lenguajes artísticos en procesos de interpretación y/o creación de producciones propias. OGECA3. Considerar el papel que desempeñan los conocimientos y habilidades artísticos en la vida personal y laboral y explicar sus funciones en el desempeño de distintas profesiones. OGECA4. Asumir distintos roles y responsabilidades en proyectos de interpretación y/o creación colectiva, y usar argumentos fundamentados en la toma de decisiones, para llegar a acuerdos que posibiliten su concreción. OGECA5. Apreciar de manera sensible y crítica los productos del arte y la cultura, para valorarlos y actuar como público, de manera personal, informada y comprometida. OGECA6. Utilizar medios audiovisuales y tecnologías digitales para el conocimiento, el disfrute y la producción de arte y cultura. OGECA7. Crear productos artísticos que expresen visiones propias, sensibles e innovadoras, mediante el empleo consciente de elementos y principios del arte. OGECA8. Explorar su mundo interior para ser más consciente de las ideas y emociones que suscitan las distintas producciones culturales y artísticas, y las que pueden expresar en sus propias creaciones, manifestándolas con convicción y conciencia.	CEECA11. Identifica y describe las cualidades de imágenes, texturas, sonidos, olores y sabores del entorno próximo, natural y artificial, como resultado de procesos de exploración sensorial. <			

Fig. 20 Matriz de progresión de Criterios de evaluación del área de ECA

En conjunto con estos objetivos se establecen una serie de Criterios de Desempeño, que seguirán los tres bloques curriculares establecidos para el área, mismos que se dividen en:

- Básicos deseables: que son importantes, pero no obligatorios.
- Básicos imprescindibles: que tienen mucha importancia dentro del currículo y son obligatorios, pueden seleccionarse a criterio del docente.

Luego se definen las matrices con **Criterios de Evaluación** del área de ECA, pero estas se desglosan según el nivel de educación, ya que se han construido según el rango de edad de los estudiantes. A continuación, se analizará una matriz que está enfocada al nivel de Educación General Básica Superior, grupo de estudiantes al cual se enfoca la presente investigación:

<p>●..... Criterio de evaluación</p> <p>CE.ECA.4.5. Planifica, argumenta razonadamente y desarrolla proyectos de creación artística y eventos culturales locales.</p> <p>Orientaciones metodológicas para la evaluación del criterio</p> <p>Con este criterio se trata de valorar la capacidad del estudiante para diseñar y desarrollar un proyecto artístico, individual o colectivo, aplicando sus conocimientos y habilidades.</p>	
<p>Objetivos generales del área que se evalúan</p> <p>OG.ECA.2. Respetar y valorar el patrimonio cultural tangible e intangible, propio y de otros pueblos, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características, y así contribuir a su conservación y renovación.</p> <p>OG.ECA.4. Asumir distintos roles y responsabilidades en proyectos de interpretación y/o creación colectiva, y usar argumentos fundamentados en la toma de decisiones, para llegar a acuerdos que posibiliten su consecución.</p>	<p>Destrezas con criterios de desempeño a evaluar</p> <p>ECA.4.1.7. Diseñar y desarrollar un proyecto artesanal (tejido, cerámica, joyería, etc.), demostrando el dominio de las técnicas necesarias para la elaboración de un producto.</p> <p>ECA.4.2.4. Usar estrategias de autoaprendizaje para interpretar, individualmente o en grupo, algunas canciones y danzas representativas de la propia comunidad.</p> <p>ECA.4.2.5. Participar activamente en la preparación y puesta en escena de una representación de danza, expresión corporal, teatro, música, títeres, etc. o en el rodaje de una pequeña producción audiovisual, responsabilizándose del rol elegido o asignado.</p>
<p>Elementos del perfil de salida a los que se contribuye</p> <p>I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>S.3. Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.</p>	<p>Indicadores para la evaluación del criterio</p> <p>I.ECA.4.5.1. Organiza de manera coherente un proceso de trabajo de interpretación o creación artística, asumiendo distintos roles y esforzándose por respetar sus fases. (S.3., I.4.)</p> <p>I.ECA.4.5.2. Demuestra la capacidad de aplicar conocimientos y técnicas en procesos de autoaprendizaje, diseño y desarrollo de proyectos artísticos. (S.3., I.4.).</p>

Fig. 21 Matriz con criterios de evaluación para ECA, nivel Educación General Básica Superior

En esta matriz se puede observar como toda la estructura de los contenidos de la unidad parte del Criterio de Evaluación que define el currículo, luego de esto se da una orientación metodológica y se definen cuáles son los objetivos generales que se van a evaluar en cada unidad del currículo. Estos objetivos pueden variar o repetirse según cómo lo indiquen las matrices. Luego se encuentran las destrezas con criterio de desempeño que se van a evaluar, de las cuales se pueden encontrar las básicas imprescindibles y las básicas deseables que siempre estarán resaltadas dentro del documento para una mejor orientación al docente.

Posterior a esto se encuentran los elementos del perfil de salida a los que tanto los objetivos como las destrezas van a contribuir, además de los indicadores que se deben tomar en cuenta para la evaluación del criterio propuesto en la cabecera de la matriz.

De esta manera el currículo se va estructurando, tomando en cuenta sobre todo las destrezas que los estudiantes deberían ir adquiriendo en cada unidad, esto se acopla a la realidad de los establecimientos educativos, en algunos optan por el uso de material didáctico como libros guías que están diseñados en base a los criterios de evaluación, pero existen otros casos en donde los docentes diseñan sus propios contenidos, siempre basándose en el currículo.

2.3 Análisis comparativo con otros currículos

Dentro del propio currículo del Ministerio de Educación del Ecuador se refieren a modelos educativos externos como una referencia a tomar en cuenta ya que suelen trabajar de una forma especializada incluyendo hasta seis lenguajes artísticos como “artes visuales, música, expresión corporal, teatro, audiovisuales y danza [...], aunque en la mayoría de los casos estos se limitan a dos: artes visuales y música” (Ministerio de Educación Ecuador, 2019, p. 53). Sin embargo, esto no ha sido una opción en nuestro país, ya que se expresa una

necesidad por trabajar con prácticas artísticas integradas, tomando en cuenta las manifestaciones del arte contemporáneo.

Pero se ha considerado adecuado, que luego de haber expuesto detalladamente, la historia contexto y la forma en la cual se desarrolla el currículo en artes en el país, es necesario hablar sobre otras estructuraciones de la educación en artes que se dan en diferentes países, tanto de Latinoamérica, Centroamérica, Norteamérica o Europa.

Iniciaremos mencionando el modelo curricular que posee el sistema educativo en Chile, mismo que está estructurado por 4 fases: parvularia, básica, media y superior, de las cuales la básica y media son de estudio obligatorio (Ministerio de Educación de Chile, 2003).

Área	Sub-área	Mención
Artes Musicales		• Interpretación Musical
		• Composición Musical
		• Apreciación Musical
Artes Visuales		• Artes Visuales
		• Artes Audiovisuales
		• Diseño
Artes Escénicas	Teatro	• Interpretación Teatral
		• Diseño Escénico
	Danza	• Interpretación en Danza de Nivel Intermedio
		• Monitoría en Danza

Fig. 22 Formación diferenciada en artes para la fase de educación media en Chile.

La Escuela Artística es un establecimiento escolar, reconocido oficialmente como tal, que atiende al estudiantado de Enseñanza Básica y Media con intereses, aptitudes y talentos artísticos, de acuerdo a los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios que regulan estos niveles, desarrollando la Formación Artística conforme a los Objetivos y Contenidos Adicionales de ésta, desde el inicio de la Enseñanza Básica hasta el segundo año de Enseñanza Media y ofreciendo un espacio de especialización en la Formación Diferenciada Artística. [...] La propuesta formativa se estructura [...], esperando que los alumnos y las alumnas avancen de manera progresiva en el aprendizaje de los

lenguajes artísticos en las áreas de Artes Musicales, Artes Visuales y Artes Escénicas (incluyendo las sub-áreas de Teatro y Danza). (Ministerio de Educación, República de Chile, 2007, p. 1)

Esto nos deja ver que en Chile la educación en artes tiene una estructuración diferenciada, dentro de las fases básicas que son obligatorias el currículo se dictan tres áreas artísticas de manera integral, es decir, desde 1ro a 4to grado de enseñanza básica se enseñan en conjunto los 3 tipos de lenguajes artísticos ya mencionados. Desde 5to a 8vo grado esto cambia, haciendo que la enseñanza artística se centre solamente en 2 áreas con la finalidad de que los estudiantes desarrollen de mejor manera sus habilidades.

Luego se encuentra la formación Media obligatoria en donde los estudiantes pueden optar por un perfil Científico-Humanista o Técnico-Profesional, así como la formación Artística diferenciada (ver figura 22), es por ello que, se crean currículos específicos para las áreas de las artes en las que el estudiante decida especializarse.

La Formación Diferenciada Artística de Educación Media se realiza en una Escuela Artística en los dos últimos años de este nivel. Representa un espacio donde se ofrece al estudiantado con intereses, aptitudes y talentos artísticos la oportunidad de adquirir aquellas competencias que les permitirán especializarse en una mención comprendida dentro de las diversas áreas del arte [...]. (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2007, p. 43)

Esto pretende que quienes se interesen por esta formación técnica tengan la oportunidad de formar sus habilidades y poder obtener una mención, destacando que dentro de la planificación curricular se establecen objetivos comunes y claros para el perfil de salida de los estudiantes que abarcan los siguientes aspectos:

- Producción, que hace referencia a los procesos de generación de obras mediante la investigación artística;
- Apreciación, que comprende el desarrollo de la sensibilidad y del juicio estético dentro y fuera de las artes;

- Reflexión crítica, esto implica el desarrollo de habilidades conceptuales y analíticas;
 - Difusión, este se orienta al desarrollo de capacidades para establecer vínculos con la comunidad en relación con el ámbito artístico cultural.
- (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2007)

Otro de los países de Latinoamérica que se ha creído conveniente analizar en cuanto a su currículo en artes es Brasil, esto debido a la importancia de sus bienales artísticas, lo que genera el interés por buscar en sus estructuras académicas para poder conocer de qué trata su enseñanza en los niveles de educación obligatoria.

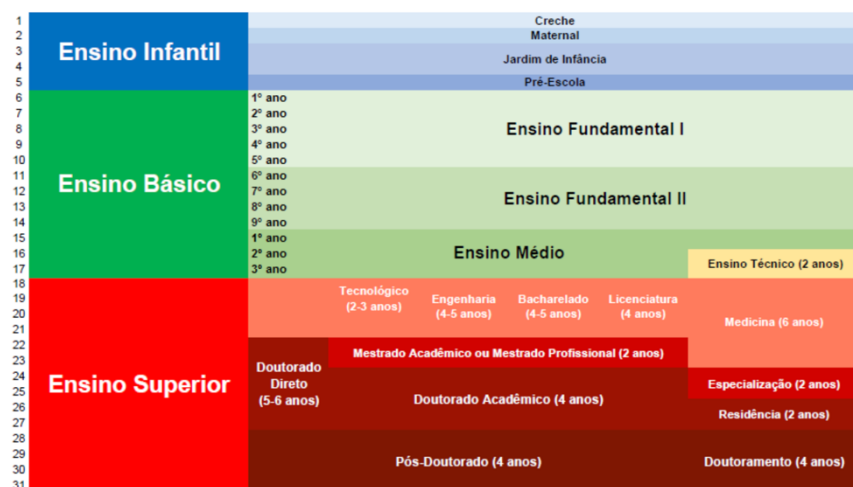


Fig. 23 Organización del sistema educativo en Brasil

Como se puede observar en la figura 23, el sistema educativo en Brasil posee el nivel de educación preescolar (educação infantil), que es opcional, el nivel de educación básica (ensino básico) que es obligatoria y la educación superior (ensino superior) que es opcional.

El currículo en artes se enfoca para todas las subestructuras del nivel básico y las áreas que se enseñan son Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Todos estos lenguajes buscan que se puedan articular conocimientos sobre productos y fenómenos artísticos e involucran las prácticas de crear, leer, producir, construir, exteriorizar y reflexionar, motivando a que la sensibilidad, la intuición, el pensamiento, las emociones y las subjetividades se manifiestan como formas de expresión en el proceso de aprendizaje en el arte (Ministério da Educação, Brasil, 2018).

El currículo en artes está enfocado en la enseñanza de cada una de estas áreas por unidades durante todo el nivel básico (ver figura 24), dando una guía de los contenidos y las habilidades que los estudiantes deben lograr en cada lenguaje artístico estudiado. Algo que llama la atención es que en cada caso se procura que en la última unidad del curso se integren todas las especialidades de artes estudiadas, además que el Ministerio de Educación no mantiene una línea rígida sino que permite que cada centro educativo, ya sea privado o público, adapte los planes de estudio a su contexto.

ARTE - 1º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Artes visuais	Contextos e práticas
	Elementos da linguagem
	Matrizes estéticas e culturais
	Materialidades
	Processos de criação
	Sistemas da linguagem
Dança	Contextos e práticas
	Elementos da linguagem
	Processos de criação
Música	Contexto e práticas
	Elementos da linguagem
	Materialidades
	Notação e registro musical
	Processos de criação
Teatro	Contextos e práticas
	Elementos da linguagem
	Processos de criação
Artes integradas	Processos de criação
	Matrizes estéticas culturais
	Patrimônio cultural
	Arte e tecnologia

ARTE - 6º AO 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Artes visuais	Contextos e práticas
	Elementos da linguagem
	Materialidades
	Processos de criação
	Sistemas da linguagem
	Contextos e práticas
Dança	Contextos e práticas
	Elementos da linguagem
	Processos de criação
Música	Contextos e práticas
	Elementos da linguagem
	Materialidades
	Notação e registro musical
	Processos de criação
Teatro	Contextos e práticas
	Elementos da linguagem
	Processos de criação
Artes integradas	Contextos e práticas
	Elementos da linguagem
	Processos de criação
	Matrizes estéticas e culturais
	Patrimônio cultural
	Arte e tecnologia

Fig. 24 Contenidos de educación artística en el nivel de educación básica de Brasil por unidades.

Otro de los modelos curriculares importantes para su análisis es el de México, donde la Secretaría de Educación Pública establece los siguientes

niveles de enseñanza: educación inicial, educación básica, educación media superior y educación superior.

En este caso es la educación básica aquella que se la estructura de forma obligatoria y se divide en: preescolar, primaria y secundaria, siendo esta última una etapa de corta duración, que a diferencia de otros países de Latinoamérica, el gobierno mexicano ha establecido que esta dure tres años, proponiendo que el perfil de salida del estudiante que ronda los 15 años de edad, sea el adecuado para que continúe con su educación media y superior, o que en su defecto pueda tener habilidades para desarrollarse en el mundo laboral.

Respecto a la educación artística esta presenta una estructura que igualmente está establecida por la Secretaría de educación Pública y como en los modelos antes revisados, se focaliza en cuatro lenguajes artísticos:

Los programas de Artes en educación básica buscan que los estudiantes tengan un acercamiento a las artes visuales, la danza, la música y el teatro, a través de la experiencia. Para ello, en primaria se considera al grupo escolar como un colectivo artístico interdisciplinario que explorará los procesos esenciales de la creación artística desde una perspectiva interdisciplinaria. Mientras que, en secundaria, los estudiantes profundizarán en el aprendizaje de una de las artes, y a partir de sus intereses de un conjunto de ideas detonadoras, se desarrollarán proyectos artísticos individuales o colectivos. (Gobierno de México, 2020)

Es decir, que se centra en la educación interdisciplinar de las artes durante la primaria; dentro de su enfoque pedagógico se sugiere que este colectivo artístico trabaje en Música y Danza durante 1º y 2º de primaria, luego en Artes Visuales durante 3º y 4º de primaria, hasta culminar con Teatro durante 5º y 6º de primaria.

Además la carga horaria que se dispone es de una hora a la semana, y se recalca que el motivo del trabajo en colectivo es que los estudiantes puedan participar en las áreas donde sus docentes detecten sus habilidades, como por ejemplo si se decide realizar una obra de teatro podría darse el caso de “niños a los que se les dificulta la actuación, estos pueden involucrarse en otras tareas

[...], como el diseño y elaboración del vestuario [...], la producción, el diseño del programa de mano, entre otras actividades” (Gobierno de México, 2020).

En el nivel de secundaria la carga horaria de las materias artísticas sube a tres horas semanales, donde también es asignado un profesor especialista en cualquiera de las cuatro artes que se enseñan, de esta manera se ha establecido “desde el año 2006, cada escuela ofrecerá la disciplina artística de acuerdo con las fortalezas profesionales de sus docentes” (Gobierno de México, 2020), esto implica que dependiendo de la planta docente que posea cada institución estará en la posibilidad de ofrecer dos o más de las áreas ya mencionadas dentro del currículo obligatorio.

Metodológicamente se puede apreciar que los contenidos son flexibles dependiendo de la escuela y el personal que poseen, sin embargo, la Secretaría de Educación establece cuatro ejes que se deben cumplir dentro de la práctica artística (ver figura 25): 1. Práctica artística; 2. Elementos básicos de las artes; 3. Apreciación estética y creatividad; 4. Artes y entorno.

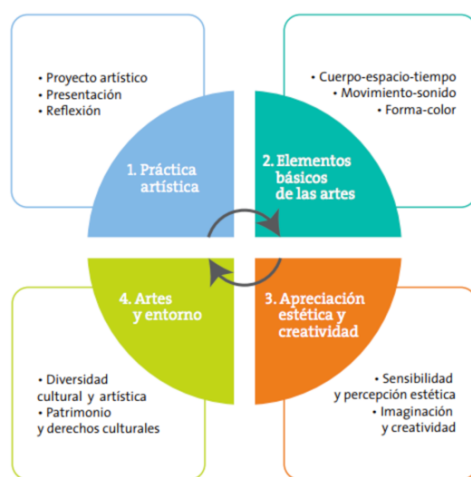


Fig. 25 Ejes de cumplimiento para las prácticas artísticas en los niveles de educación Primaria y Secundaria en México

Otro de los países de Centroamérica que cuenta con una estructura curricular que merece ser analizada es Cuba, mismo posee una orientación ideológica de carácter marxista, que coordina y condiciona su currículo con la constitución vigente, aprobada en 1976. Sus niveles obligatorios de educación son la primaria y la secundaria (Varela, 1995).

En ambos niveles la educación en artes se divide en dos áreas: plástica y música cuya carga horaria designada corresponde a una hora semanal. Dentro del programa de estudio curricular se explica con respecto a los Estudios musicales, en su propuesta pedagógica se enfocan en la “acción musical y sonora: cantos, juegos, corporaciones, audiciones, creaciones, y en la reflexión, que permita explorar, escuchar, cantar, describir, anotar, leer, observar y comparar [...] tanto la música cubana como universal y genere modos de actuación acordes con la realidad sociocultural” (Ministerio de Educación, República de Cuba, 2020), esto lo realizan según las palabras del ministerio, con la finalidad de contribuir tanto a la elevación del nivel cultural de la población, como para contribuir a la formación ciudadana integral.

Así también se puede evidenciar una estructura curricular bastante definida, como se observa en la figura 26, el ministerio explica los repertorios que deben aprender los estudiantes en cada año académico, así como las actividades que deben escuchar o practicar a través del juego.

Repertorio: *Himno Nacional, Marcha del 26 de Julio, Guantanamera*

Audiciones: *Danza ritual del Fuego*, (Manuel de Falla).

Malagueña, de Ernesto Lecuona.

Ante el Escorial, de Ernesto Lecuona.

Juegos: Ecos rítmicos y melódicos.

Melodías en cadena.

Adivinanzas musicales.

Invento toques para bandas.

¿Qué te enseñó esta canción?

Si tu Chanco engorda.

Los enanos alemanes.

Fig. 26 Actividades específicas para la enseñanza musical en 6to grado, Cuba.

También se encuentra el área de Educación Plástica, misma que se enfoca en la formación de sentimientos, actitudes y valoraciones de una manera sistemática, con la finalidad de crear hábitos culturales en la vida de las personas, desarrollando el gusto y la sensibilidad, no solo para fortalecer habilidades en la producción plástica sino para tener una interpretación del mundo plena e integral, reflejándose esto en el desarrollo creativo como un medio de actuación del colectivo (Ministerio de Educación, República de Cuba, 2019).

Durante los primeros grados de estudio se centra en ejercitar habilidades prácticas en torno a las artes plásticas, mientras progresivamente el currículo propone que por ejemplo en grados superiores desarrollen proyectos artísticos mejor estructurados como producto de su formación, además dichos contenidos se irán complementando de forma integral con otras asignaturas del grado como Historia o Lengua Española, sin dejar de lado también las experiencias personales de los estudiantes como un método de generación de ideas para la creación.

Similar al caso del área de música, dentro de la planificación académica se indican los contenidos exactos que deben revisarse por los estudiantes y docentes, como por ejemplo en el caso de los contenidos de apreciación estética (fig. 27), donde se indican cuadros u obras de arte específicas con las que los estudiantes deben trabajar dentro de clases.

Apreciación estética

Del mundo que nos rodea, de los trabajos realizados por los alumnos y de las obras plásticas seleccionadas.

Relación de obras plásticas:

Cocodrilo (juguete), Alemania
Niños en un barco (pintura), Países bajos
Jirafa (artesanía), Cuba
Muñeca (artesanía) Lourdes Montenegro, Cuba
Claro como el clarín (pintura) René Portocarrero, Cuba
Marina (pintura) Leopoldo Romañach, Cuba
Sin título (paisaje) Víctor Manuel, Cuba
La cabra (pintura) Eduardo Abela, Cuba
Cuento del Duende Chans (afiche o cartel) Eduardo Muñoz Boch, Cuba
Visitante (pintura) Ulla Vaajakallio

Fig. 27 Actividades específicas para la enseñanza plástica en 1er grado, Cuba.

En el caso de Estados Unidos, lugar en el que se encuentran muchos de los museos más importantes a nivel mundial, la situación educativa es diferente a otros modelos de América, debido a que el Gobierno Central no establece un currículo nacional, sino que designa esto como una responsabilidad del gobierno de cada Estado federal.

	Etapas educativas	Duración/Niveles	Edad	Autoridad educativa
Educación Básica	Educación Infantil (<i>Kindergarten y Pre-Kindergarten</i>) (no obligatoria)		2-5	Departamentos de Educación de los diferentes Estados
	Educación Primaria (<i>Elementary School</i>)	Cursos 1°-5°/6°,	6-11/12	
Educación Básica o Secundaria	Educación Secundaria (<i>Middle School o Junior High School</i>)	Cursos 6° o 7° a 8°	11-13	
		Cursos 7° y 8°	12-13	
Educación Secundaria	Educación Secundaria (<i>High School</i>)	Cursos 9° a 12°	14-18	Universidades
Educación Superior	<i>Community/ Junior/ Technical College/ College University</i>			

Fig. 28 Sistema educativo en EEUU

Como se aprecia en la figura 28, los niveles de educación obligatoria se encuentran en la Educación Primaria y Secundaria, así como se establece que se dicten asignaturas como Matemáticas, Escritura y Lectura (desde 1º a 3º), Literatura y Lengua inglesa (a partir de 4º), Ciencias, Estudios Sociales y Educación Física, así también en algunos centros se exige el estudio de Informática, Música y Arte. Pero para los Departamentos de Educación de diferentes Estados ha sido importante trabajar de forma conjunta en la definición de contenidos mínimos y objetivos por curso escolar y por disciplinas, denominados *Common Core Standards* (Embajada de España, 2020).

Además, en muchas de las estructuras curriculares de los Estados Unidos se ha optado por la integración de las artes o también llamado *Arts Integration*, que, basados en los postulados de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, se busca esta orientación metodológica como una alternativa para enseñar dentro de las escuelas, con la combinación de lo visual y / o las

artes escénicas. El Centro John F. Kennedy para las Artes Escénicas define la integración de las artes como un enfoque de la enseñanza en el que los estudiantes construyen y demuestran comprensión a través de una forma de arte y la conectan con otra materia para de esta manera cumplir con los objetivos de aprendizaje de ambas áreas (The Kennedy Center, 2020).

Además, Hoffman (1999) define las siguientes metodologías que se deben tomar en cuenta dentro de las aulas de clase al aplicar la integración de las artes:

1. Basado en las artes (*Arts-Based*): el arte es el núcleo del aprendizaje y proporciona una lente a través de la cual los estudiantes pueden comprender otras materias. El arte sirve como umbral básico para el aprendizaje general;
2. Arte infundido (*Arts-Injected or Infused*): el arte se "inyecta" desde el exterior como una cuestión de enriquecimiento (por ejemplo, un período de música, artistas visitantes, etc.);
3. Artes incluidas (*Arts-Included*): el arte se ofrece junto con el plan de estudios tradicional, no necesariamente con fines interdisciplinarios, sino como su propio curso de estudio;
4. Expansión de las artes (*Arts-Expansion*): el arte es una aventura exploratoria que lleva a los estudiantes fuera de la escuela (por ejemplo, excursiones a un museo, sala de conciertos, etc.);
5. Profesional en artes (*Arts-Professional*): este enfoque trata la formación artística como un medio para una carrera profesional en las artes, y convertir a los estudiantes en artistas es el objetivo principal;
6. Arte como actividad extracurricular (*Arts-Extras*): el arte a veces se ofrece como un compromiso adicional fuera del plan de estudios regular de la escuela (por ejemplo, periódico escolar, clubes de baile después de la escuela, etc.);

7. Educación artística (*Arts-Education*): algunos lo denominan educación estética, este enfoque utiliza el arte como una forma de conocimiento, haciendo que su estudio sea más filosófico para interpretarlo y aplicarlo a las experiencias;
8. Arte-Cultura (*Arts-Culture*): El arte conecta la "cultura" de los estudiantes individuales con las "culturas" colectivas de la comunidad, con las "Culturas" raciales / nacionales más estructuradas y con la "Cultura" universal máxima. Es a través de esta interacción que el arte anima a los estudiantes a tomar riesgos, pensar críticamente y dar sentido a su contexto.

En otras partes del mundo como los países que conforman el Reino Unido, el sistema educativo obligatorio a grandes se divide en primaria y secundaria (*Primary School, Secondary School*), en la figura 29 se puede visualizar en detalle la edad de los estudiantes y la subdivisión que se realiza en cuatro etapas o *Key Stage*.

Edad de cumpleaños durante el curso escolar ³	Año	Etapas Curriculares	Escuelas		
4	Nursery	Foundation Stage	Nursery School		
5	Reception		Infant School	Primary School	First School
6	Year 1				
7	Year 2				
8	Year 3				
9	Year 4	Key Stage 2	Junior School	Middle School	
10	Year 5				
11	Year 6	Key Stage 3	Secondary School or High School		Upper School
12	Year 7				
13	Year 8				
14	Year 9				
15	Year 10	Key Stage 4 GCSE	Secondary School with Sixth Form	Upper School	
16	Year 11				
17	Year 12 (Lower Sixth)	Key Stage 5 / Sixth Form	Sixth Form/FE College		
18	Year 13 (Upper Sixth)				A-level, BTEC, International Baccalaureate, Cambridge Pre-U, etc.

Fig. 29 Años de escolarización en el Reino Unido

El currículo está establecido para todo Reino Unido y se lo estructura mediante las etapas ya mencionadas. Entre las asignaturas que se enseñan se encuentran dentro de las áreas creativas el Arte y el Diseño, así como la Música. En sus indicaciones oficiales hacen constar la obligatoriedad del seguimiento del

currículo nacional para todos los establecimientos educativos que son financiados por el R.U., pero también dejan la libertad de que se puedan incluir asignaturas que se consideren adecuadas para el estudiante y de esta manera las instituciones puedan crear su propio plan de estudio (Department for Education, U.K., 2013).

El plan de estudios nacional proporciona a los alumnos una introducción a los conocimientos esenciales que necesitan [...] y ayuda a generar una apreciación de la creatividad y los logros humanos. [...] El plan de estudios nacional proporciona un esquema de conocimientos básicos en torno al cual los profesores pueden desarrollar lecciones interesantes y estimulantes para promover el desarrollo de los conocimientos, la comprensión y las habilidades de los alumnos como parte del plan de estudios escolar más amplio. (Department for Education, U.K., 2013, p. 6)

Es decir, se pretende que los estudiantes puedan obtener todo el conocimiento necesario para poder desarrollarse, preparándolos para los diferentes retos, obligaciones y responsabilidades que se manifiesten tanto en su vida diaria como en su desempeño profesional.

La enseñanza en Arte y Diseño se la propone para ser enseñada desde la Etapa 1 hasta la Etapa 3 (*Key Stage 1, 2 & 3*). Para este modelo educativo la educación en arte y diseño de alta calidad debe involucrar, inspirar y desafiar a los alumnos, equipándolos con los conocimientos y habilidades para experimentar, inventar y crear sus propias obras de arte, artesanía y diseño. A medida que los alumnos progresan dentro de sus etapas de estudio, deben poder pensar de forma crítica y desarrollar una comprensión más rigurosa del arte y el diseño. Además, se recalca la importancia del estudio de las artes para saber cómo el arte y el diseño reflejan y dan forma a la historia del país y contribuyen a la cultura, la creatividad y la riqueza de la nación (Department for Education, U.K., 2013).

En el currículo nacional se explican las habilidades que los estudiantes deben obtener por etapa, resumiéndose su avance progresivo dentro del Arte y el Diseño de la siguiente manera:

- Etapa 1 (*Key Stage 1*): el estudiante debe poder usar un amplio rango de materiales para crear y diseñar objetos, así como desarrollar un amplio rango de técnicas de arte y diseño para usar el color, entender el uso de la línea, la forma y el espacio para a través del dibujo, la pintura y la escultura lograr construir y compartir sus ideas e imaginación, además de compartir información sobre artistas, diseñadores o artesanos, para conocimiento de los estudiantes y su temprana reflexión sobre el trabajo que realizan.
- Etapa 2 (*Key Stage 2*): se enseña a los alumnos a desarrollar sus técnicas, controlar y usar de mejor manera los materiales, con creatividad, experimentación y una mayor conciencia de diferentes tipos de arte, artesanía y diseño.
- Etapa 3 (*Key Stage 3*): los docentes deben enseñar a los alumnos a desarrollar su creatividad e ideas, además de elevar el nivel de competencias en su ejecución. Deben desarrollar una comprensión crítica de los artistas, arquitectos y diseñadores, expresando juicios razonados que puedan dejar apreciar también su razonamiento acerca de sus propios trabajos (Department for Education, U.K., 2013).

La enseñanza en Música se la propone igualmente para ser enseñada desde la Etapa 1 hasta la Etapa 3 (*Key Stage 1, 2 & 3*). Dentro del currículo se enfatiza en que una educación musical de alta calidad debe involucrar e inspirar a los alumnos a desarrollar el amor por la música y su talento como músicos, con la finalidad de aumentar su confianza en sí mismos, desarrollar su creatividad y

sentirse realizados con sus logros artísticos. A medida que los alumnos progresan, deben desarrollar un compromiso crítico con la música, que les permita componer y escuchar sabiendo distinguir lo mejor del canon musical (Department for Education, U.K., 2013).

Así también se explican las habilidades de los estudiantes deben obtener por etapa, resumiéndose su avance progresivo dentro del estudio de la Música de la siguiente manera:

- Etapa 1 (*Key Stage 1*): los docentes deben procurar que los estudiantes usen sus voces de forma creativa y expresiva a través del canto, además de practicar diferentes ritmos. Se fomenta la práctica de instrumentos sonoros y de percusión, también el desarrollo de prácticas de escucha y concentración para la apreciación de la música, tanto con grabaciones como la asistencia a conciertos en vivo y finalmente se busca que los estudiantes puedan experimentar, crear y combinar sonidos utilizando las dimensiones interrelacionadas de la música.
- Etapa 2 (*Key Stage 2*): se debe enseñar a los alumnos a cantar y tocar musicalmente con mayor confianza y control. Deben desarrollar una comprensión de la composición musical, organizar y manipular ideas dentro de estructuras musicales y reproducir sonidos de la memoria auditiva.
- Etapa 3 (*Key Stage 3*): los estudiantes deben aprovechar sus conocimientos y habilidades previos mediante la interpretación, la composición y la escucha. También es importante que desarrollen su fluidez vocal y/o instrumental, precisión y expresividad y comprender las estructuras, estilos, géneros y tradiciones musicales, así como la identificación de las dimensiones musicales. En este nivel los estudiantes deberían escuchar cada vez los sonidos con mayor criterio

y conciencia para mejorar su práctica como músicos, así como se debería implementar el uso de tecnologías de forma adecuada y apreciar y comprender una amplia gama de contextos y estilos (Department for Education, U.K., 2013).

Dentro de Europa es adecuado analizar el caso de España, cuyo sistema educativo se compone de cinco niveles, de los cuales la educación primaria, secundaria y el bachillerato son de carácter obligatorio. Además, dentro del currículo se explica la libertad que poseen los centros educativos para organizar los bloques de cada asignatura.

Se designan algunas asignaturas obligatorias tanto para nivel primario como secundario entre las que se encuentra la Educación Artística para el nivel de primaria, para secundaria se establecen como asignaturas opcionales algunas áreas artísticas con el nombre de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Música, Artes Escénicas y Danza. En el caso del nivel de bachillerato las asignaturas que se dictan son Fundamentos del Arte, Cultura Audiovisual, Análisis Musical, Dibujo Artístico, Diseño, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica, cada una de estas asignada según el nivel de bachillerato del estudiante (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, 2015).

En la reflexión que se realiza dentro del currículo sobre la asignatura específica de Educación Artística se menciona que la importancia de esta materia recae en cómo dentro del “proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, 2014, p. 19401), es decir que el objetivo del estudio de las artes dentro de este currículo se centra en que los alumnos puedan desarrollar su atención, la percepción, la inteligencia, memoria y

creatividad, para que de esta manera se pueda desde temprana edad permitir el disfrute del patrimonio cultural y artístico.

En los primeros niveles se divide a la educación artística en Educación Plástica y Educación Musical, mismos que se estudiarán en tres bloques de contenidos en el que, por ejemplo, dentro de la educación plástica se abarcarán temas sobre el estudio de la imagen, también se estudian prácticas y técnicas tradicionales del arte, así como se busca la complementariedad de los estudios de geometría dentro de los aspectos compositivos de las artes. Por otro lado, dentro de la educación musical se indagará sobre las posibilidades del sonido, se ejercitará la escucha y el desarrollo de capacidades expresivas desde la danza (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, 2015).

Además, se debe destacar que dentro del sistema educativo español se trabajan áreas de formación específicas para las artes, situación que se encuentra fuera del currículo oficial, pero esto se encuentra regulado dentro del Real Decreto 596/2007.

Para finalizar se analizará también el currículo del sistema de educación en Alemania, pese a que muchos mencionan que su estructura es de difícil comprensión puesto que el gobierno federal lo que propone son metas por seguir de las cuales se encargan los 16 estados Federados o Länder (Deutsche Welle, 2006).

Dentro de los niveles de educación obligatorios se encuentra la escuela primaria o *Grundschule*, así como la escuela secundaria a la cual se la denomina como *Hauptschule* o lo que se conoce como escuela básica, luego existen otros tipos de educación como el *Realschule*, que se puede entender como escuela profesional o los *Gymnasium*, que son liceos o colegios de bachillerato, donde se dicta una educación general profundizada para preparar a los estudiantes que luego se dirigirán a diferentes centros de educación superior.

Debido a su sistema curricular descentralizado a lo que hacen referencia sobre el estudio de las artes es que se encuentra como materia optativa durante los primeros niveles de estudio, pero en la educación secundaria las artes toman un papel de especialización ya que existen escuelas o liceos en donde se dedican netamente a la enseñanza de estas áreas (UCAB, 2020).

2.3.1 Reflexión sobre la educación en artes

Se han expuesto siete diferentes modelos educativos alrededor del mundo, con la intención de analizar las diferentes situaciones en las que es tratado el arte y sus diferentes áreas dentro de un currículo educativo.

Cada uno presenta sus diferencias y similitudes, entre lo que se puede destacar el interés por incluir un currículo en artes que permita a los estudiantes desarrollarse sobre todo como seres humanos y ciudadanos, para poder apreciar los diferentes lenguajes artísticos pero en algunos casos como en el Estados Unidos, Reino Unido, Chile, México, Brasil o Cuba se interesan por inculcar también la apreciación a las manifestaciones culturales propias de cada región, siendo este último uno de los casos en los que esto se recalca de una manera mucho más estricta, debido a que en todo su currículo artístico se indican actividades y obras de autores nacionales para que sean aprendidos de manera obligatoria dentro del aula de clase, esto se puede identificar de manera crítica como la obligatoriedad de mantener un discurso ideológico dentro del sistema educativo.

En Ecuador también se piensan las artes como una manera de difundir tradiciones culturales, esto se lo puede ver reflejado claramente dentro de sus asignaturas o temas que se sugieren tratar dentro de las escuelas y colegios, pero algo importante es el tema de las llamadas Artes Integradas o Integración de las artes, que dentro del país se ha propuesto tratarlo como una estrategia o

metodología para todos los niveles educativos, desde la Educación General Básica hasta el Bachillerato, bases que también se aplican en las guías de educación de Estados Unidos y también en determinadas unidades de los bloques académicos de Brasil y México.

A diferencia de Chile, Cuba, Reino Unido o Alemania, países donde tanto desde el currículo nacional como dentro de los estados federados (caso de Alemania) la educación en artes se sintetiza en ciertos casos dentro de dos áreas como Artes Plásticas o Música, o en otros se estudian las áreas de Danza, Teatro, Música, Diseño y Artes Plásticas, con la finalidad de realizar una educación diferenciada para que luego en la etapa de educación superior los alumnos puedan especializarse dentro de alguno de estos lenguajes artísticos.

Es entonces que tenemos claramente dos diferentes panoramas: el de la especialización y el de la integración de conocimientos. Cada uno posee estructuras bien fundamentadas epistemológicamente por los países en los cuales se establece cada modelo educativo, sin embargo, esto puede funcionar de maneras totalmente diferentes ya en la aplicación de los currículos. Está claro que en prácticamente todos los países se da flexibilidad para que las instituciones tengan total autonomía en su plan académico basado en las indicaciones que las realiza un ministerio o departamento de educación, pero esto se puede ver afectado primeramente por el presupuesto que se asigne para el área de educación, luego por otra variable importante que encierra a la formación del docente o si quien dicta estas materias es un docente especialista o generalista (punto que es uno de los casos que se aplica en Ecuador), además de tomar en cuenta las políticas culturales en las que se contextualiza cada país.

Vemos modelos curriculares realmente organizados respecto a los objetivos que se plantean en el perfil de salida de los estudiantes como en el caso del Reino Unido, o también casos en los cuales se da total autonomía a la educación en artes como en Alemania o Estados Unidos, sitio en el cual se

establece uno de los modelos que se acerca a la praxis artística contemporánea, donde en la enseñanza se hace énfasis en la multiplicidad de contenidos y a la vez en su complementariedad para una educación artística integrada. Sin embargo, en los postulados metodológicos para la integración de las artes de Hoffman (1999), se dan una serie de guías que por ejemplo, dentro del país sería necesario analizarlas, ya que dentro de ellas se indica como la relación entre los estudiantes y diversos escenarios culturales son realmente importantes para la complementariedad de su educación artística.

2.4 Revisión de didácticas artísticas y mediación en arte; importantes aplicaciones en el territorio ecuatoriano.

En el primer capítulo se realizó un recuento de los modelos relevantes existentes dentro del Ecuador en lo referente a educación artística dentro de museos, galerías y espacios culturales. Se mencionaron a importantes fundaciones e instituciones tanto públicas como privadas que representan un ejemplo de innovación para la mediación, es por ello que a continuación se detallarán como casos de estudio algunas de las exposiciones y sus metodologías trabajadas con los visitantes, así como las estrategias aplicadas para la conceptualización de cada exposición.

- a. ARTEDUCARTE:** nace en el año 2000 y como uno de sus ejes de trabajo está el apoyo a la realización de “*Proyectos Escolares* del Ministerio de Educación, en las escuelas beneficiadas por el programa, así como, de la aplicación del nuevo currículo de Educación Cultural y Artística-ECA dentro de la Reforma curricular” (Arteducarte, 2019), además posee proyectos que los desarrolla concretamente en dos lugares del país, el primero Quito, que es donde ejecutan año tras año diversas actividades con colegios de escasos recursos para a través del arte enseñar valores y formas de convivencia en la escuela, el colegio,

y el hogar de cada estudiante. El segundo lugar es Galápagos, en donde aplican la misma estrategia, centrándose en las necesidades psicológicas y afectivas de cada grupo de estudiantes, con el objetivo de generar una exposición anual en la que se muestre todo lo aplicado con cada uno de los estudiantes participantes de estos proyectos artísticos, así como lo ejecutado por artistas que participan en forma de residencia en espacios para crear arte a través de la comunidad.

EXPOSICIÓN ANIDAR, 2019

Dentro de la exposición Anidar, se vio el reflejo de trabajos artísticos que se elaboraron bajo temas como: la empatía, solidaridad, derechos, no discriminación, inclusión, y educación para la paz.

Tres fueron los colegios con los que trabajaron, netamente públicos, dando un total de 700 estudiantes que se beneficiaron del proyecto, además de 170 docentes involucrados. Fueron seleccionados también artistas con la finalidad de tener un equipo multidisciplinario con habilidades creativas tanto en la danza, fotografía, periodismo, diseño, pintura y dibujo, además de la inclusión de psicólogos. Todos estos unidos con el objetivo de realizar una mediación comunitaria a través del arte como herramienta didáctica, mediante la cual lograron resultados de aprendizaje social para obtener aulas más empáticas, inclusivas y solidarias.

Cada obra se encuentra reflejando las vivencias personales de estudiantes que en algunos de los casos se encontraban en colegios donde comparten un mismo espacio jóvenes y niños de diferentes nacionalidades, viéndose reflejada la migración de países vecinos como Venezuela o Colombia. Así, también se puede ver reflejado el

aprendizaje de cada uno de los estudiantes en todas las propuestas creativas que fueron realizadas con ayuda y guía de los docentes.

Luego de este proceso y el montaje de la obra se dio paso a la mediación dentro del espacio artístico, realizando como primera parte una campaña en la cual se invitó a público de toda edad, además de realizar talleres con docentes, con la finalidad de compartir los procesos ejecutados dentro del proyecto y promover las visitas de diferentes colegios, mismos que una vez dentro de la exposición fueron no solo espectadores sino partícipes del aprendizaje constante bajo las temáticas ya mencionadas.



Fig. 30 Estudiantes en el CAC escuchando al mediador educativo de la exposición ANIDAR



Fig. 31 Estudiantes en el CAC participando de las mediaciones educativas de la exposición Anidar

b. ESPACIO, FUNDACIÓN TELEFÓNICA: es una galería que se instala en la ciudad de Quito en el año 2017; desarrolla proyectos comunitarios para contribuir al despertar de competencias digitales en niños, niñas, maestros, educadores y público general, con la finalidad de fortalecer las capacidades tecnológicas del siglo XXI (Fundación Telefónica, 2017). Este Espacio busca aportar en la apreciación de la cultura contemporánea, con el uso de medios digitales y se enfocan en realizar diversas muestras que se destaquen por la inclusión de la innovación tanto educativa como en cultura digital, mismas que se ejecutan en varias ciudades como: Lima, Buenos Aires, Madrid, Ciudad de México, Bogotá, Mar del Plata, Santiago de Chile, Montevideo además de Quito.

EXPOSICIÓN *INTANGIBLES*, OCTUBRE 2019-MARZO 2020

Intangibles se desarrolló respondiendo la pregunta: ¿Se puede hacer una exposición de arte sin obras físicas?, es así que este *Espacio* se transformó para realizar una exposición digital como respuesta a los retos que se van marcando en plena época de la revolución digital. Se tomaron 6 obras de artistas que constan en la colección de la Fundación Telefónica, como son: *La guitarra sobre la mesa* de Juan Gris (óleo sobre lienzo, 1913), *La bella época* de René Magritte (óleo sobre lienzo, 1965-66), *Morfologías psicológicas* de Roberto Matta (óleo sobre lienzo, 1939), *La llamada* de Paul Delvaux (óleo sobre lienzo, 1944), *Constructivismo en Blanco y Negro* de Joaquín Torres García (óleo sobre tabla, 1933) y *El pintor en el trabajo* de Pablo Picasso (gouache y tinta china sobre papel, 1964).

Esta exposición se enfoca en la inclusión participativa del espectador, de forma que el mediador o mediadora ejecuta una guianza mientras explica la relevancia del pintor y lo característico de la obra

para continuar con la invitación a la interacción, pudiendo sentirse dentro de una obra a través de realidad virtual, pintando sobre pantallas para generar digitalmente las pinturas y escuchando audios que permiten comprender el proceso creativo de las propuestas artísticas expuestas. El resultado museográfico de esta muestra se puede definir como instalaciones digitales que se generan a partir de soluciones tecnológicas tales como: kinect, pintado digital, realidad virtual, fotogrametría, sonido hiperrealista, entre otros.

Como estrategia educativa realizaron el taller denominado “Pequeños Cubistas” mediante la convocatoria previa de niños cuya edad rondó entre los 7 y 12 años quienes trabajaron con la ilustradora infantil Cristina Yépez aprendiendo sobre el cubismo y desplegando su imaginación mediante técnicas lúdicas y artísticas como el collage para crear una nueva composición artística luego de todo lo aprendido.



Fig. 32 Público participando e interactuando en la exposición digital “Intangibles”



Fig. 33 Niños participando del taller “Pequeños Cubistas”

c. MUSEO NACIONAL DE ECUADOR, MuNa: fue fundado en 1969 por el Banco Central del Ecuador como un museo arqueológico y desde el 2010 es administrado por el Ministerio de Cultura del Ecuador. Este espacio desde su concepción ha sido atravesado por diferentes concepciones respecto a su organización conceptual, dejando ver en sus inicios una estructura nacionalista para hoy por hoy pasar a ser una “zona de encuentro” en la que se pretende relacionarlo con el discurso plurinacional del estado, para de esta manera ser un lugar de encuentro de diferentes agendas políticas e históricas, que cimienten un espacio no solo para la contemplación sino para la interacción, la criticidad y el diálogo sobre la manera en la que nos vemos como ecuatorianos (Durán & Armijos, 2018).

Este representa uno de los museos más importantes del país, en su estructura se encuentra con dos tipos de exposiciones, las permanentes y las temporales. Dentro de las salas permanentes se encuentran cinco diferentes áreas. La primera tiene que ver con el Núcleo Histórico, donde se cuenta la historia del museo y las prácticas de coleccionismo que se daban en Latinoamérica durante los siglos XVII y XVIII. Luego está el área de los Conceptos Transversales, en la cual se incentiva el diálogo de distintas prácticas culturales dentro del país, así como involucrar al visitante en una experiencia integradora que incite al diálogo social. La siguiente área corresponde al Eje temático 1, denominado Poder Político y Organización Social, que se enfoca en la muestra histórica del Ecuador, desde las sociedades originarias, la época colonial y la república. Luego se encuentra el área que corresponde al Eje temático 2, denominado Territorio, Economía y Trabajo, donde se da el mismo enfoque que en la sala anterior, pero se profundiza en la exposición de las situaciones organizacionales del país

respecto a los cambios de estructuras feudales de trabajo, o la reforma agraria de 1964. En lo que tiene que ver con las exposiciones temporales se encuentran temáticas como “Diversos” en donde se mostraron lecturas alternativas sobre las facetas del género en Ecuador, o la muestra “Oro, plata y cobre” donde se explicó sobre la metalurgia en el país (Museo Nacional del Ecuador, 2018).



Fig. 34 Visualización de la sala de Conceptos Transversales del MuNa

Finalmente se encuentra el Área Lúdica, que se encarga de trabajar bajo el ámbito de la educación no formal y también tiene bajo su responsabilidad la difusión, investigación y gestión de los bienes culturales y patrimoniales. La existencia de un Departamento Educativo en lo que antes era el museo del BCE se remonta a 1978, donde el arquitecto Hernán Crespo Toral impulsa el proyecto educativo no solo con la intención de implementar prácticas no formales, sino con el objetivo de “incluir experiencias sensoriales y lúdicas como herramientas de aprendizaje” (Sevilla, 2009, p. 197).

Si bien las prácticas educativas que se desarrollaron desde un inicio fueron de tipo conductista, esto se fue “transformando, complejizando sus prácticas e incorporando miradas constructivistas en la mediación y, de manera general, en la construcción de la experiencia del visitante” (Durán & Armijos, 2018, p. 22), luego desde el 2002 se

implementaron programas educativos que estaban orientados a la ejecución de talleres, visitas guiadas y cursos que eran experiencias creadas con el objetivo de detonar el diálogo y la reflexión. Luego del 2004 al 2006 se implementa el primer guion conceptualizado para el museo, donde se buscó “generar valores simbólicos [...] con el fin de desarrollar un sentido de pertenencia a través del reconocimiento de nuestras expresiones culturales” (Ontaneda, 2004, p. 25-27), pero finalmente en el 2012 con el MuNa incorporado al Ministerio de Cultura, se estudian otros diálogos para este espacio, con la necesidad de “decolonizar”, alejándolo en lo posible de posturas ideológicas o discursos que creaban diferencias y desigualdades históricas, haciendo una revisión de las visiones tradicionales de patrimonio para mantener a esta institución al margen de los debates culturales, sociales y políticos contemporáneos.

Es por esta razón que el planteamiento educativo para las guías se enfoca en:

[...] pensar en el desarrollo de guiones que permitan lecturas diferentes e interdisciplinarias/interculturales de las obras del museo, y trabajar los diversos y múltiples guiones, basándose tanto en la diversidad de audiencias como en la subjetividad de la experiencia de la construcción del conocimiento y su complejidad [...] (Durán & Armijos, 2018, pág. 26)

Es decir, que se pretende concebir al museo como un espacio de convergencia de diferentes periodos históricos, donde se relacionan múltiples aprendizajes, tanto políticos, sociales o económicos que a través de la transversalidad que se centra en diferentes obras arqueológicas o artísticas, los visitantes puedan comprender los significados de aquellos artefactos patrimoniales y relacionarlos con su cotidianeidad, pudiéndose leer e interpretar desde las experiencias

propias del presente, donde también se hace referencia a los principios del aprendizaje mediado de Feuerstein (1999) donde se consideran doce criterios: mediación de la intencionalidad y reciprocidad; principio del significado; de la trascendencia; del sentimiento de capacidad; de la autorregulación; del compartir; de la individuación; de la capacidad de búsqueda; mediación del desafío a la novedad y la complejidad; mediación del cambio, de búsqueda de alternativas y del sentido de pertenencia.

- d. **MUSEO CASA DE ALABADO:** fue creado e inaugurado el 11 de abril de 2010, la “Casa del Alabado” es una de las más antiguas de la ciudad de Quito, teniendo una datación del siglo XVII (Ortiz Crespo, 2001), su nombre se origina debido a que en la entrada de esta construcción colonial se lee “Alabado sea el Santísimo Sacramento...1671”, su ubicación se encuentra en pleno centro histórico, además fue restaurada en el año 2006 para años después convertirse en un Museo de Arte Precolombino, que sin embargo en su estructura y guion museográfico se muestra que no es un lugar en donde se tratan temas netamente arqueológicos, sino que se invita al público a descubrir la cosmovisión de los pueblos originarios del Ecuador, así como a explorar la excelencia estética y técnica lograda, siendo trabajados por una variedad de materias primas (Google Arts&Culture, 2020).



Fig. 35 Vista de la "Sala del inframundo" en el Museo Casa del Alabado

Este espacio brinda una lectura que no corresponde al de un museo tradicional, ya que se busca una participación cultural de los visitantes, enfocándose en recorridos donde sus guías explican no solo contenidos teóricos, históricos o geográficos, sino que se puede apreciar y conocer el contexto en la que cada pieza se pudo haber desarrollado. Además, es un museo que ha sido parte de iniciativas de participación y vinculación con la comunidad como el plan “Guardianes del Patrimonio San Roque” (Gómez Navas, 2016).

Dentro de la concepción de este museo no se encuentra darle una visión cronológica, sino que Iván Cruz, uno de los fundadores del museo, menciona que se busca romper el concepto del creador precolombino como artesano, sino que se lo ubica como un artista que buscaba inventar formas con un alto nivel de refinamiento en el manejo de sus materiales (Ulchur Rota, 2016), es decir, evitar el tradicional museo enciclopédico, para dar paso a un discurso que no se imponga frente a las culturas ancestrales, sino que cree diálogos horizontales entre la institución que guarda esta muestra, los objetos y quien los mira.

Es importante mencionar que dentro de la estructura del museo cuentan con un departamento educativo y otro de investigación, ambos se complementan entre sí con la finalidad de constantemente ir trabajando temáticas nuevas para generar guiones que hablen de diferentes aspectos de la colección arqueológica que se exhibe. Además, buscan desarrollar una mediación tanto para los visitantes como para la comunidad, a través de talleres, diálogos, y cursos vacacionales en el caso de los niños que en su mayoría son personas que viven en las cercanías del museo (Ulchur Rota, 2016), generando de esta manera conexiones para que la comunidad que vive en sectores aledaños también participe con diferentes actividades dentro del museo.

Elisa Ullauri Lore (2020), actual Coordinadora del área educativa explica que el grupo humano que conforma todo el museo está conformado por 12 personas, de las cuales 4 corresponden al área de educación. Destaca que una de las virtudes del equipo para el desarrollo de sus estrategias es su formación académica, ya que, pese a que no están conformados por pedagogos, cada uno posee perfiles dentro de las áreas de sociología del arte, antropología y también la historia, conocimientos que sirven al museo para poder interrelacionarlos con la colección museística. Es así como la figura del guía tradicional desaparece para convertir cada una de las visitas en una experiencia en donde cada tipo de público pueda aprender sobre diferentes temáticas que rodean la historia e incluso la utilidad de cada pieza.

Ullauri también menciona que una de las principales misiones que cumple el museo es la de vincularse con la sociedad, es por ello que con cada uno de los proyectos que se organizan lo que procuran

es captar la atención tanto de los públicos recurrentes como de aquellos no recurrentes, mismos que pueden tener frenos simbólicos al no conocer lo que puede hacer cuando visita un museo, o no han estado relacionados con prácticas culturales e incluso frenos físicos, como su ubicación geográfica o la imposibilidad de costearse una entrada para visitar el lugar, es por ello que se busca fidelizar a quien llega a realizar una visita a este espacio y a quienes a través de otras plataformas web, como el contenido que se genera en las redes sociales del museo puedan atraer e incentivar la realización de una visita a este espacio (ver figura 36), ya que la educación es el principal aporte que este espacio puede brindar a la comunidad.

Han existido diversas actividades sobre todo con la iniciativa denominada Zarigüeya/Alabado Contemporáneo, proyecto que se enfoca en invitar a artistas para que realicen obra artística contemporánea que derive o se inspire de la colección permanente que existe en el museo para realizar exposiciones temporales, de donde luego se generan talleres para poner en práctica las destrezas que estos artistas aplican en aquellas propuestas que realizan, como fotografía, dibujo, etc. Además, se explica que todas las visitas tienen como objetivo final el trabajo de una actividad con los asistentes.

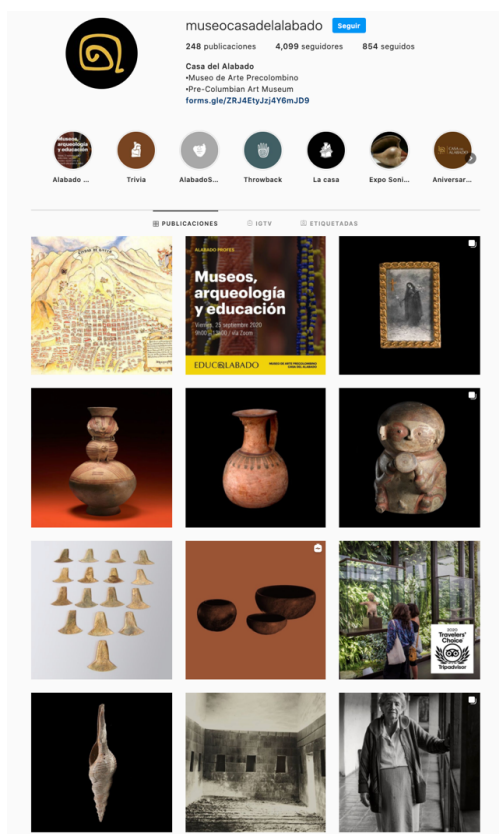


Fig. 36 Vista general del feed de Instagram del Museo Casa del Alabado, 2020.

Actualmente se encuentran trabajando con el proyecto *EDUCALABADO*, iniciativa destinada a la difusión del patrimonio precolombino a estudiantes de escuelas y colegios, en donde se basan en un análisis del currículo oficial para establecer diálogos con los contenidos del museo, que se enfoca en dos áreas a la cual se les denominan: “Alabado Profes”, que es un programa de capacitación a los docentes que deseen adquirir conocimientos que tengan que ver con la arqueología, la historia precolombina y su contexto, así como las estrategias didácticas que se pueden llevar a cabo para su enseñanza en el aula de clases, brindando los instrumentos adecuados para que los estudiantes de diferentes niveles escolares puedan aprender sobre los temas del museo y “Alabado al Aula”,

donde a través de un entorno virtual se busca que los estudiantes puedan aprender sobre el patrimonio arqueológico nacional a través del museo, no como un recorrido virtual, sino más bien con material educativo que lo que busca es dar a conocer sobre las historias, orígenes y mitos de los pueblos ancestrales, explorar los instrumentos precolombinos y los sonidos que producen, el lenguaje, el arte y sus medios de construcción antiguos, para relacionar también la historia universal con la historia del país.



Fig. 37 Experiencias educativas por nivel planificadas por el proyecto EDUCALABADO, 2020.



Fig. 38 Actividades planificadas en el Aula Virtual para el proyecto EDUCALABADO, 2020.

El departamento educativo ha desarrollado cada uno de los contenidos para cada nivel educativo como se lo puede visualizar en la figura 37, sin embargo, son claros en explicar que cada temática se puede adaptar fácilmente al rango de edad de cualquiera de los niveles expuestos. Además dentro del Aula Virtual se proponen varias actividades, que como se observa en la figura 38, estos se dividen en tutoriales para que los estudiantes puedan jugar con la gráfica ancestral y experimenten relacionándola con su imaginación, trivias para aplicar los aprendizajes adquiridos, una serie de mitos que son tomados de culturas como los tsáchilas o los shuar ya que de esta manera se puedan relacionar esas creencias propias de los pueblos originarios con las piezas patrimoniales y su contexto, las sonoridades para poder tener una experiencia auditiva de los instrumentos precolombinos, pastillas educativas para que se pueda explicar de una forma concreta los contenidos que se investigan dentro del museo, mapas geocronológicos, glosarios para que el estudiante tenga una fuente de consulta sobre aquellos temas de los que no conoce, y las líneas de tiempo, importantes para relacionar que pasaba en nuestro continente mientras en la historia se nos cuenta de hechos como la caída del imperio romano.

Todo este proyecto nace desde las necesidades que se crean primeramente por la situación global que se atraviesa por el virus COVID-19 y que obliga a los estudiantes a permanecer en casa, es por ello que se lo planifica de manera virtual y se lo trabaja como piloto a través de centros educativos particulares, sin embargo esto busca llegar a espacios rurales y atravesar los muros de la institución museística, realizando visitas a escuelas y colegios públicos, ya que

el análisis realizado respecto al currículo les proporcionó diferentes oportunidades para que se puedan abordar los temas arqueológicos desde muchas áreas científicas, sociales y artísticas, pero donde también se toma en cuenta con el programa “Alabado Profes” el hecho de que muchos docentes necesitan capacitarse con contenidos que van más allá de lo que pueden encontrar en un libro guía, procurando ser un paliativo a las falencias que puedan existir dentro del aula, convirtiéndose en un aliado para los docentes.

- e. **FUNDACIÓN MUSEOS DE LA CIUDAD DE QUITO:** desde el 11 de abril de 2006, se acuerda la creación de esta fundación, “con la finalidad de administrar y gestionar cinco espacios culturales del Distrito Metropolitano de Quito” (Fundación Museos de la Ciudad, 2020), dichos espacios lo conforman: el Museo de la Ciudad, Museo del Carmen Alto, Museo Interactivo de la Ciencia, Yaku Parque Museo del Agua, Centro de Arte Contemporáneo, además de proyectos como el Sistema de Museos y Centros Culturales de Quito y el Premio Nacional a las Artes Mariano Aguilera.

La principal función de la FMC se centra en su responsabilidad por participar de la educación ciudadana, así como el ser constantes promotores de la actividad cultural en cada espacio que administran; además dentro de su visión procuran destacar por su modelo de gestión cultural participativa.

En cada uno de los espacios mencionados se desarrollan actividades que se fundamentan en la educación no formal (ver figura 39), mismas que se basan en el diálogo con docentes como una estrategia para poder establecer procesos de aprendizaje, a esto se lo trabaja como dos procesos diferentes, primero la Mediación Educativa

y la Mediación Comunitaria, que se estructuran desde el 2013 mediante la conformación de un equipo interdisciplinar, con especialistas para que cada museo pueda trabajar de manera organizada en las tareas específicas que implican la planificación de actividades con comunidades (Fundación Museos de la Ciudad, 2015). Es por esta razón que, desde la implementación de este proceso de mediaciones, en algunas universidades como la PUCE, se han implementado cátedras con esta temática para promover estos conocimientos dentro de los estudiantes con perfiles artísticos (Ulchur Rota, 2016).



Fig. 39 Estructura de la responsabilidad de la educación según la FMC

La FMC realiza un trabajo que se basa en tres ejes o líneas estratégicas, la primera es la **Interculturalidad**, donde se procura realizar una gestión cultural comunitaria en cada museo, siempre con una perspectiva intercultural, para trabajar a través de las desigualdades y superar las diferencias étnicas comprendiendo una manera diferente de ver el mundo. Luego también se trabaja en torno a la línea del **Género**, esta noción sirve para explicar las desigualdades sociales que se han construido a partir de los roles ya establecidos socialmente, cosa que permite realizar análisis críticos a los patrones moldeados socialmente. Como tercera línea se encuentra

el **Espacio Público**, que se lo reconoce como un sitio con algunas normas, además es un sitio donde se reproducen las diferencias culturales, económicas y sociales, convirtiéndose en un espacio cuyas “interacciones no están libres de tensión, inequidad y disputa” (Fundación Museos de la Ciudad, 2015, p. 12)

Además de esto sus equipos transversales están formados por las siguientes áreas: a) arquitectura y diseño participativo; b) investigación educativa; y c) ¡a la huerta!

Dentro del trabajo del área de investigación educativa es importante señalar que se involucran en la investigación sobre educación en museos, estudios y análisis sobre el territorio, realizan procesos de documentación, reflexión y también la planeación de talleres. Dentro de su trabajo metodológico para fortalecer el eje educativo se explica que para las actividades realizadas del 2013 al 2015 han realizado tres tipos de acciones. La primera centrada en el análisis de los participantes de cada museo, los equipos y se determinaron cuatro componentes para desarrollar este plan: sensibilización; teórico; metodológico y estratégico. Luego dieron paso al diagnóstico de las demandas específicas de cada espacio cultural (ver figura 40), donde se ejecutan diversas actividades en base a los componentes planteados para lograr fortalecer tanto los canales de comunicación interna como el diseño de un adecuado cronograma de trabajo y procesos para la sistematización de cada actividad que se plantee. Para finalmente establecer el tipo de talleres de capacitación (ver figura 41) que permitan alinearse con cada línea estratégica, derivados también del diagnóstico que se hace dentro de la institución.

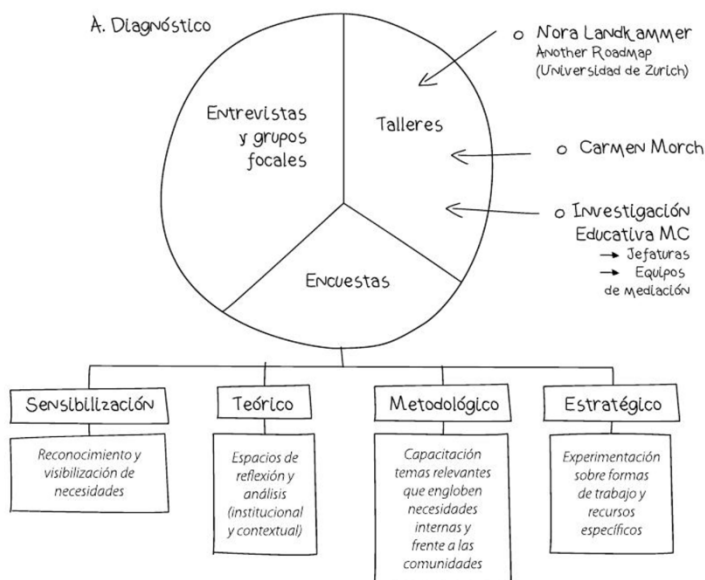


Fig. 40 Diagnóstico de los componentes de trabajo de la FMC del 2013 al 2015

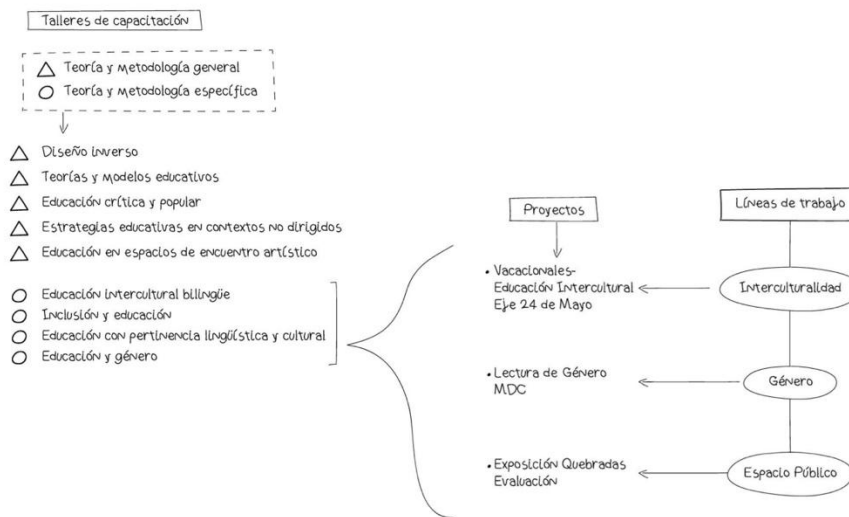


Fig. 41 Talleres de capacitación planificados en base a las 3 líneas de trabajo del 2013 al 2015 por la FMC

A todo esto se suman las asambleas como espacios generados por los mediadores comunitarios para la generación de proyectos en colaboración con personas que conforman el territorio que circunda los

museos, o para trabajar en contextos específicos como el caso de convocatorias o fondos concursables, las exposiciones como formas de representación pública de las mediaciones comunitarias, acciones educativas experimentales que se desarrollan con educadores de los museos para repensar los guiones museológicos y sus espacios, activaciones del espacio público mediante foros, mingas y actividades lúdicas, además de no dejar de lado la promoción de la agricultura urbana que se desarrolla de manera participativa. Cada estrategia varía dependiendo el museo y su línea de trabajo, al respecto Estefanía Carrera (2020), mediadora educativa del Centro de Arte Contemporáneo CAC, menciona que en este espacio se centran en la gestión y difusión de Arte Contemporáneo, no es un museo, sino que constantemente se trabajan en proyectos con artistas nacionales para exponer su obra; la labor que realizan como mediadores educativos se centra en la pedagogía crítica, trabajando de manera especial con colegios y escuelas para generar espacios de diálogos horizontales que permitan desencadenar conexiones entre las obras que se muestran y quien las visualiza.

Para todas estas acciones la FMC trabaja planteándose preguntas que justifiquen cada actividad, cuestionándose primeramente si estas son una demanda de la comunidad o de la institución, si existen acuerdos entre la comunidad y la institución para el desarrollo del trabajo, si las propuestas tienen las condiciones sostenibles necesarias para su desarrollo, además de evaluar si el equipo que poseen tendrá una capacidad de respuesta necesaria según el nivel de trabajo que el proyecto u actividad requiera.

Es decir, que a través de la fundación se están evaluando constantemente la participación de la comunidad y los visitantes a los

museos que administran y gestan, con la finalidad de conocer sus alcances o falencias para poder plantear proyectos que constantemente puedan involucrar el sentir de la comunidad, así como la inclusión de colectivos barriales, culturales y artísticos.



Fig. 42 Niños participando de un taller realizado en el Centro de Arte Contemporáneo CAC, Quito



Fig. 43 Espacio de interacción creativa con el público en el Museo de la Ciudad, Quito

Carolina Navas, Jefa de Museología Educativa de la FMC, menciona que la importancia de aplicar estrategias para la educación no formal dentro de un museo no se centra en que el público consiga aprender conceptos como en un aula de clase, sino que se busca desarrollar aspectos declarativos y actitudinales, para generar conocimientos como un medio para conocer sobre la historia o el patrimonio, así como lograr obtener una

valoración sobre aquello que vemos y que nos rodea, es decir, existen otro tipo de aprendizajes que quizá no se vayan a dar dentro de la educación formal.

- f. **BIENAL DE CUENCA:** La historia de esta bienal se remonta al año 1986, en donde la institución se planteó conformar un evento artístico que pueda trascender de manera estética y cultural tomando en cuenta una perspectiva panamericana. Inicialmente nace como una Bienal de Pintura, sin embargo, desde el 2002 la institución pasó a convertirse en lo que hoy es la Fundación Municipal Bienal Internacional de Arte, con la finalidad de difundir e investigar de manera permanente alrededor de las artes visuales, de esta manera la bienal transitó hacia una Bienal de Arte Contemporáneo, situándose como uno de los eventos más grandes y representativos del país (Fundación Bienal de Cuenca, 2020).

Para referirnos al trabajo que ha realizado la Bienal de Cuenca en lo que tiene que ver con procesos de mediación y educación nos referiremos a las tres últimas ediciones, que son de las cuales se ha encontrado registros y explicaciones tanto en prensa como en su memoria institucional digital.

Katya Cazar (2017), directora de la XII edición, denominada *Ir para volver*, menciona que este era un proyecto que como institución tenían pendiente, ya que se buscaba tener un vínculo más cercano con la comunidad, es por ello por lo que se decidió armar un proyecto piloto con 600 estudiantes de centros educativos públicos. El trabajo fue realizado con expertos en educación en conjunto con la dirección ejecutiva y curadores, además que “el programa educativo de esta

edición significó el espacio más sensible y emotivo de proyecto” (p. 203), pudiendo evidenciarse de esta forma un modelo exitoso con el que se pudieron plantear para un futuro estrategias similares para gestar espacios educativos dentro de la bienal.

Como un ejemplo se puede citar el trabajo de talleres de arte dentro del aula de clase, usando material de las obras expuestas en el evento y sus artistas, para luego realizar visitas mediadas con la finalidad de profundizar sobre el concepto “Ir para volver” de esta edición y que a su vez se convirtieron en visitas-taller (Cazar, 2014). Dentro de esta Bienal intervino como institución la Organización de Estados Iberoamericanos así como la fundación Arteducarte como consultora, incluyendo dentro de las actividades además de mediadores, voluntarios para el desarrollo del proyecto, dentro del cual también desarrollaron una actividad en el espacio público llamada “Pinto, juego, me encuentro”, planificado con el fin de que todos los niños participantes tengan la oportunidad de sentir el arte y repensar las vivencias del día a día.

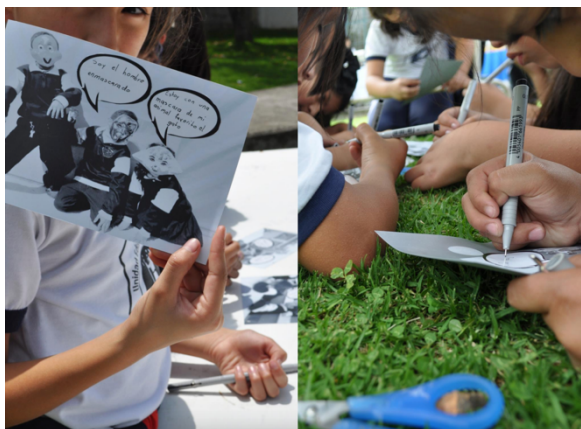


Fig. 44 Actividades realizadas con estudiantes de escuelas públicas en la 12 Bienal de Cuenca



Fig. 45 Pinto, juego, me encuentro, actividad realizada en la Plaza Otorongo como parte del proyecto educativo de la 12 Bienal de Cuenca

Además, se planificó capacitar a los museógrafos a través de una residencia en la Fundación Bienal de Sao Paulo, lo que permitió a la institución mejorar sus procesos de mediación y gestión específicamente en los aspectos educativos.

Este modelo de mediación educativa se trabajó con mayor profundidad en la XIII edición, del cual se ha realizado un análisis de su material para estudiantes y docentes, que se desarrolla de la siguiente manera:

La XIII Bienal de Cuenca *Impermanencia*, trabajó con un cuaderno para maestros como parte de un programa dirigido por Cristián G. Gallegos como curador pedagógico. Gallegos (2017) menciona que toda la construcción del material educativo fue realizada con base a un consejo de maestros, con la intención de que se generen contenidos que respondan a necesidades reales para una mejor comprensión y relación con las obras de arte y sus significados. Las estructuras de las fichas se repiten en cada una de las obras que se presentan en el cuaderno; concretamente analizaremos la ficha de la artista Kristen Morguin, de quien se muestra en una primera carilla la fotografía de su obra, más un fragmento de aquello que significa la propuesta artística para su autora. A continuación, se encuentra un formato estandarizado en todo el cuaderno, donde como primera sección consta una “Ficha técnica” explicando el nombre, materiales y técnica en que está construida la pieza artística, luego aparece un conciso texto explicativo denominado “La Obra”, que desarrolla los

significados que encierran, en donde también se definen los ejes artísticos en los que se puede ubicar el trabajo.

La siguiente sección trata sobre las “Conexiones con áreas del conocimiento”, inicia estableciendo los ejes temáticos de la propuesta, en el caso de Morguin se menciona el cine de ciencia ficción, comics y la expresión de la cultura estadounidense, para continuar con una descripción que abarca todo el trabajo artístico construido hasta el momento por la autora, explicando cuáles son los temas de interés en los que se enmarca para realizar su obra. “El artista y su contexto” es un apartado en el cual se describen datos biográficos sobre la autora, con la finalidad de rescatar datos relevantes como su profesión, trabajo y ciudad natal, de esta última se hace un breve resumen sobre los datos sociales y culturales que se experimentan en Georgia, ciudad natal de Morguin. Luego se da paso al análisis de la obra en la sección “Cuenca: relación cotidiana”, en donde se explica al estudiante o espectador los elementos de la obra que manifiesta tradiciones cotidianas de la cerámica y su uso prevalente en la ciudad, así como su conexión con los artesanos y artistas contemporáneos que trabajan y exploran dicha técnica.

La “Actividad Sugerida” que se propone en la ficha está destinada según el tipo de obra; como primer paso se explican los objetivos de la actividad con los estudiantes, se explica el trabajo de la etapa creativa y como conclusión se da indicaciones para la retroalimentación, luego de que, según la actividad propuesta, los estudiantes puedan comprender los aspectos sociales y estéticos que pueden presenciar en la propuesta artística. Al finalizar cada actividad está la sección de “Glosario” en el cual se toman varias palabras claves que son nuevas en el vocabulario de los visitantes para explicar con un lenguaje claro sus significados y se pueda relacionar mejor el espectador con el discurso del artista. (Vélez, 2019)

Este material generado tiene claras similitudes con el modelo de la Bienal de Sao Paulo, dejando claras las influencias de las experiencias vividas luego de la residencia que le permitieron realizar a los gestores de este proyecto educativo.

Además se ejecutó un programa estructurado de formación de mediadores llamado *El tiempo no es más fuerte*, donde el principal objetivo fue el conocer sobre los distintos públicos que asisten a la Bienal que como metodología se propusieron primeramente

establecer diálogos, para de esta forma conocer los contextos cognitivos, sociales y culturales del público e incluso proponer espacios de trabajo en donde la curaduría general del evento se pudo intercalar con los procesos educativos que se fueron generando para de esta manera producir diversas experiencias con el público, definiendo de esta manera múltiples talleres o workshops con docentes internacionales y nacionales (Fundación Bienal de Cuenca, 2016).

En la XIV Bienal *Estructuras vivientes*, el papel de curador pedagógico lo tuvo Félix Suazo, quien continuó con el desarrollo del programa de formación de mediadores, esta vez denominado *Comprender Juntos*, para continuar con la generación de espacios comunitarios en los cuales se generen diálogos críticos sobre todos los tipos de obra y la multidisciplinariedad que las rodea. De similar forma a la edición anterior se menciona que realizaron talleres con invitados internacionales como nacionales, además del trabajo con docentes y estudiantes para trabajar una pedagogía desde la experiencia, procurando “aprender juntos”, es decir, que se trabaje bajo la pregunta “¿qué tiene que ver el arte con nosotros?” (Fundación Bienal de Cuenca, 2018).

- g. CASA MUSEO REMIGIO CRESPO TORAL:** históricamente abre sus puertas como museo el 5 de noviembre de 1946 como un museo municipal, funcionando en diversos lugares hasta 1988, cuando finalmente se instaló en la casa del poeta cuencano Remigio Crespo Toral (1860 – 1939) (Córdova, 2019).

Este espacio de cerca de 73 años de antigüedad sufrió varios descuidos para luego ser intervenido mediante una restauración que

inició en noviembre de 2015 para ser reabierto en el mes de abril de 2017 (Astudillo G., 2017), trabajo realizado debido a su importancia patrimonial como histórica ya que aquí reposan obras de arte nacional, principalmente del paisajista y poeta cuencano Honorato Vásquez, colecciones fotográficas de la familia Crespo Toral, o interesantes reliquias de los viajes de Elia Liut, primer piloto en aterrizar en territorio cuencano (Cardoso Segarra, 2017).

Como parte de su estructura institucional se encuentra el departamento educativo, a través del cual se han desarrollado diversos proyectos que tienen que ver con la curaduría educativa de la mano de Alejandra Córdova (2019), quien establece una planificación para el desarrollo de múltiples actividades con niños e incluso adultos dentro del museo. Dentro de sus políticas educativas que se deben destacar están: crear experiencias que resuenen, asombren y perduren; promover espacios democráticos para el diálogo y la reflexión crítica; crear vínculos duraderos entre museo, comunidad y territorio. Todo esto apuntando a la gestión de públicos y la mediación educativa.

Se menciona que el principal objetivo de este proyecto fue el de “diseñar estrategias y dispositivos pedagógicos que permitan generar experiencias creativas y significativas, para aprender y reflexionar de forma crítica y participativa sobre la vida, la obra y la casa de Remigio Crespo Toral” (Córdova, 2019, p. 63), para que mediante estrategias de evaluación de públicos y el análisis de las propias mecánicas del museo, se puedan generar actividades con diversos públicos. Entre algunas se pueden mencionar el “Mapa del tesoro” o la “Casita de papel”, actividades lúdicas que promovieron el conocimiento de los

trajes y la forma de vida de la ciudad hace 100 años a través de un fanzine (El mercurio, 2018).



Fig. 46 Actividad “Mapa del tesoro” en la Casa Museo Remigio Crespo Toral

Así también dentro del programa educativo del museo se considera el trabajar con poblaciones desprotegidas o en situación de vulnerabilidad ya que estos proyectos no se enfocan solo en el trabajo con niños, sino también con el involucramiento de públicos de toda edad y condición social.

2.4.1 Consideraciones importantes sobre la didáctica de las artes en el territorio ecuatoriano

Luego de esta importante revisión de los modelos que más destacan a nivel del Ecuador en torno a los espacios activados a través de diferentes procesos didácticos por medio de la educación no formal, es necesario analizar similitudes y acciones importantes que se están tomando, así como definir cuáles son los perfiles administrativos que se pueden encontrar en cada uno de estos sitios.

Primeramente nos encontramos con tres tipos de perfiles que existen en diversas instituciones: el Museógrafo Educativo, quien diseña el espacio que conforma toda la estructura del museo para adaptarla a las estrategias educativas; el Curador Pedagógico, quien planifica e investiga para poder estructurar un proyecto con escuelas o grupos de determinadas edades y el Mediador, ya sea pedagógico o comunitario, quien cumple la función de actor o de gestor de los espacios para interceder entre lo expuesto y el público aplicando las estrategias planificadas ya sea por el museógrafo y curador educativo, o los investigadores que se dedican a trabajar los diferentes guiones temáticos, así como las planificaciones que se hagan en el caso de trabajar con comunidades, mismas que se las puede comprender en dos direcciones: el grupo determinado de participantes de una muestra artística-museal, o el grupo de personas que circundan alrededor de los espacios culturales, los vecinos, aquellos que conviven con estas instituciones culturales.

Luego se pueden concluir algunos objetivos que comparte cada uno de los modelos ecuatorianos aquí citados:

- Crear diálogos horizontales que permitan educar para la sensibilidad entre lo que se muestra en una galería o museo y el público, sea cual fuere su edad.
- Crear una relación entre el espectador y el discurso del artista.
- Crear vínculos con la comunidad.
- Valorar aquello que vemos, así como aquello que nos rodea.
- Trabajar con estrategias multidisciplinarias que no solo se centren en lo artístico, sino también en el contexto social-cultural.
- Aprender a través de la experiencia vivida en un museo o espacio cultural.
- Comprender aspectos sociales y estéticos.



Cada uno de estos puntos mencionados se han manifestado como los fines de las estrategias didácticas que se trabajan, muchas de ellas centralizadas en ciudades como Quito o Cuenca, pero que son de vital importancia estudiarlas para poder trabajar en la búsqueda de un modelo que sirva como estrategia piloto para continuar con la responsabilidad social del museo o cualquier espacio dedicado al arte, la de transmitir información, la de ser una escuela de puertas abiertas en la que no existen limitaciones de edad para ingresar, donde como Luis Camnitzer (artista, docente y teórico uruguayo, 1937) decía “el artista aprende a comunicarse; el público aprende a hacer conexiones”.

CAPÍTULO 3: La búsqueda de un modelo de mediación pedagógica para la ciudad de Loja, Ecuador

3.1 Evaluación de las prácticas educativas culturales y artísticas en la ciudad de Loja y su impacto en el aprendizaje interdisciplinar.

La evaluación de estas prácticas no se ha centrado nada más en una observación directa e indirecta respecto a la situación de las artes dentro y fuera de las aulas de clase, sino que ha sido un trabajo exploratorio mediante el cual se han utilizado principalmente dos tipos de instrumentos investigativos, la encuesta estructurada y la entrevista abierta, que han actuado en dos momentos claves:

Primer momento: para tomar una muestra de colegios que oferten los niveles de Educación General Básica Superior y conocer la metodología que los docentes aplican en el aula de clase, su formación académica y su percepción en cuanto a los perfiles artísticos de los estudiantes.

Segundo momento: donde se aplicaron entrevistas a diversos gestores que administran espacios culturales para conocer su trabajo institucional y el involucramiento de la investigación, la academia y la didáctica dentro de museos, galerías o centros culturales. Así también se encontró proyectos específicos que se ejecutan en determinados centros educativos y esto conllevó a buscar información sobre la repercusión que tiene la educación artística en los niveles educativos obligatorios frente a la educación superior en diversas áreas creativas, al menos dentro de la ciudad ya que se obtuvieron entrevistas con los coordinadores de carrera de algunos centros educativos importantes de Loja donde se imparten carreras que tienen que ver con las áreas del Arte y el Diseño. Además de mencionar la estructura de la educación especializada para diversas

áreas de las artes, tomando en cuenta tanto a proyectos recientes, como aquellos que poseen un tiempo de vida prolongado.

3.1.1 Encuestas a docentes de Educación Cultural y Artística

Se plantearon encuestas estructuradas (ver anexo 2) dirigidas a los docentes que laboran en el área de Educación Cultural y Artística basándonos en el número de colegios y escuelas de educación regular que cuentan con el nivel de E.G.B. Superior siguiendo los datos actualizados del MINEDUC (2018), mismos que dan un total de 46 instituciones educativas, de donde se excluyeron aquellos establecimientos que son dedicados para educar a personas con capacidades especiales ya que en este caso las metodologías de mediación en los espacios de intercambio cultural serían especializadas dependiendo del tipo de discapacidad que presente el público.

Cabe recalcar que dentro del proceso de investigación se ejecutaron diversos trámites para obtener el consentimiento del Distrito de Educación de la Ciudad de Loja 11D01 (ver anexo 1) y de los rectores, rectoras y directores de cada institución, habiendo presentado inconvenientes en algunas, manifestando que era información que no podía ser brindada para el proyecto, dando como resultado un universo total de 40 docentes encuestados pertenecientes tanto a instituciones públicas, privadas y fiscomisionales.

3.1.1.1 Análisis de datos obtenidos con la muestra

Información Sociodemográfica:

Dentro de la información sociodemográfica de los encuestados se encontró algunos resultados importantes como que un gran número de docentes que se encuentran laborando en colegios públicos, particulares y fiscomisionales pertenecen al género masculino (62%), siendo mucho menos el porcentaje de docentes del género femenino (38%) quienes laboran en el área de educación cultural y artística.

Además, el rango de edad de mayor incidencia en esta área va de los 30 a los 50 años, siendo destacable que también existen perfiles de personas jóvenes que se encuentran en el rango de los 23 a los 29 años, quienes se encuentran laborando como docentes en esta área.

Del total de 40 encuestados que representan el 100%, un 75% correspondiente a 30 docentes, poseen un título de tercer nivel, mientras que un 25% correspondiente a 10 docentes, poseen título de cuarto nivel, independientemente del área de su especialidad. Sin embargo, 28% de docentes, mismos que representan a 11 personas son Licenciados en Ciencias de la Educación, luego se encuentra un 20% que corresponden a 8 docentes, mismos que son Licenciados en Educación Musical, mientras que con el 10% que corresponde a 4 personas son Licenciados en Artes Plásticas. Luego se encuentran porcentajes que van del 8% al 3% de personas tituladas en especialidades como: Arte y Diseño, Psicología educativa, Arquitectura, Ingeniería Comercial, Jurisprudencia, Artes Escénicas, Artes Contemporáneas, Tecnología Educativa, Lenguas Extranjeras, Teología y Filosofía. Indicadores que representan un punto importante para el análisis de los perfiles que se encuentran impartiendo la Materia de Educación Cultural y Artística.

Indicador 1. Formación Docente

1.1 ¿De qué forma ha trabajado dentro del medio de las artes visuales?

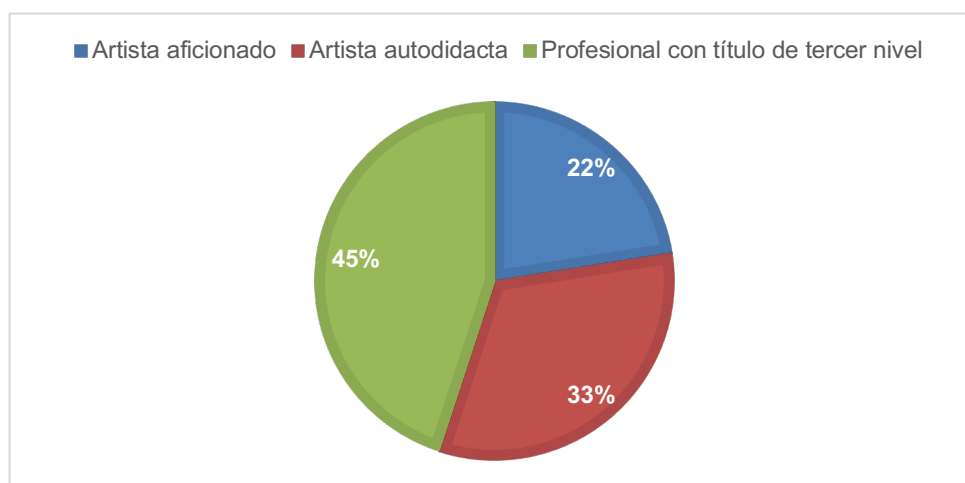
Tabla 2. Resultados pregunta 1.1

	Frecuencia	Porcentaje
Artista aficionado	9	22,5%
Artista autodidacta	13	32,5%

Profesional con título de tercer nivel	18	45,0%
Total	40	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 1. Resultados pregunta 1.1



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Como se observa en la gráfica, del total de 40 encuestados que representan el 100%, el 45% que representan 18 docentes manifiestan que son artistas profesionales con título de Tercer Nivel, luego tenemos un 33% que constituyen a 13 docentes, quienes se consideran artistas autodidactas, finalmente se encuentra un 22% que representan a 9 personas, quienes se definen como artistas aficionados.

Análisis cualitativo:

Dentro de los resultados se observa un importante porcentaje donde se refleja que la gran mayoría de la formación que poseen los

docentes de la materia de Educación Cultural y Artística son profesionales de Tercer Nivel, mientras que luego se encuentran docentes que se han educado de forma autodidacta en las artes, así como otros que son artistas aficionados que se han centrado en la realización de trabajos manuales o a lo que se le denomina artesanía.

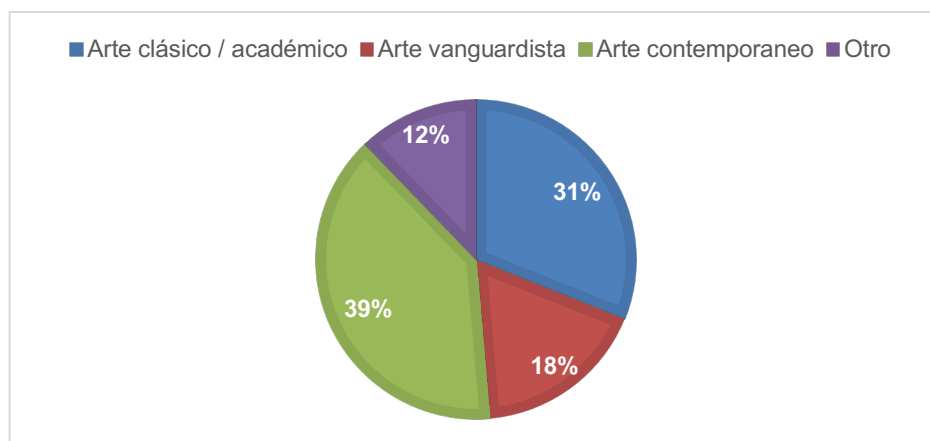
1.2 ¿Cuál es el estilo de arte que practica o conoce?

Tabla 3. Resultados pregunta 1.2

	Frecuencia	Porcentaje
Arte clásico / académico	23	31%
Arte vanguardista	13	18%
Arte contemporáneo	29	39%
Otro	9	12%
Total	74	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 2. Resultados pregunta 1.2



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Como se observa en la gráfica, del total de 40 encuestados, un 39% que representa a 29 personas, manifiesta conocer sobre Arte Contemporáneo, un 31% que corresponde a 23 personas, menciona que conoce sobre Arte Clásico-Académico, un 18% que representan 13 personas dicen conocer sobre Arte Vanguardista, mientras que el 12% menciona otro tipo de arte como el arte rupestre, danza popular, baile moderno, teatro y música.

Análisis cualitativo:

En los presentes resultados se puede observar una gran frecuencia sobre el conocimiento del Arte Contemporáneo y Arte Clásico para la enseñanza en las aulas de clase, así también se le da importancia al conocimiento del Arte Vanguardista, pero también se experimentan otras áreas artísticas como son el teatro, la danza y la música.

Indicador 2. Práctica Docente

2.1 La institución en la que labora es de carácter:

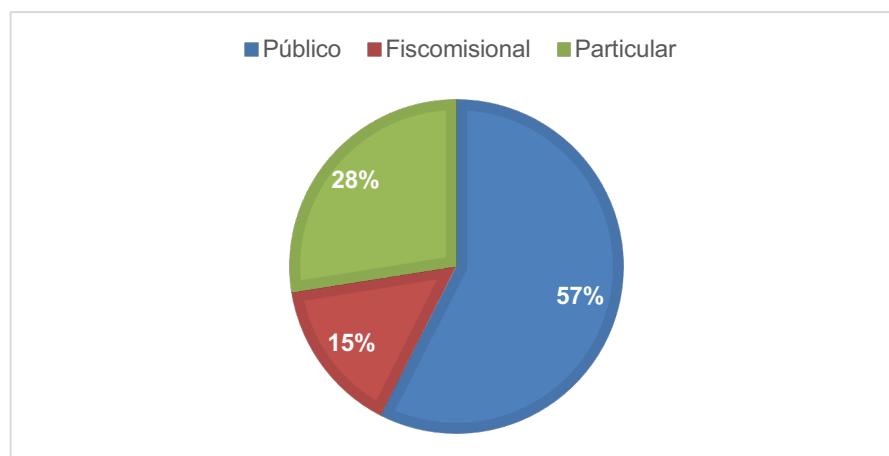
Tabla 4. Resultados pregunta 2.1

	Frecuencia	Porcentaje
Público	23	57%
Fiscomisional	6	15%

Particular	11	28%
Total	40	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 3. Resultados pregunta 2.1



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Del total de 40 instituciones encuestadas que representan el 100%, el 57% que representa a 23 pertenecen al sector público, 28% que corresponde a 11 instituciones, son de carácter particular, mientras que el 15% que representan a 6 establecimientos educativos, son de carácter fiscomisional.

Análisis cualitativo:

De todos los planteles educativos encuestados que poseen los niveles de educación general básica en la ciudad de Loja, el mayor número de encuestados fueron las instituciones de carácter público, seguidas por las instituciones privadas y también, pero en menor número, instituciones fiscomisionales.

2.2 ¿Cuál es la carga horaria semanal para un solo paralelo de EGB en la asignatura de ECA?

Tabla 5. Resultados pregunta 2.2

	Frecuencia	Porcentaje
1 hora	1	2%
2 horas	37	93%
3 horas	2	5%
Total	40	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 4. Resultados pregunta 2.2



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Del total de 40 docentes encuestados que representan el 100%, el 93% que representa a 37 mencionan que cada ciclo tiene una carga horaria de 2 horas semanales, el 5% que corresponde a 2 mencionan

que se aplican 3 horas a la semana para la materia, mientras que el 2% que representan a 1 docente, menciona que trabaja una hora semanal.

Análisis cualitativo:

La carga horaria que en la mayoría de los establecimientos educativos se asigna para la materia de Educación Cultural y Artística es de 2 horas semanal, mientras que en 2 de las instituciones encuestadas asignan 3 horas a la materia y solamente en una institución se aplica 1 hora para las materias artísticas.

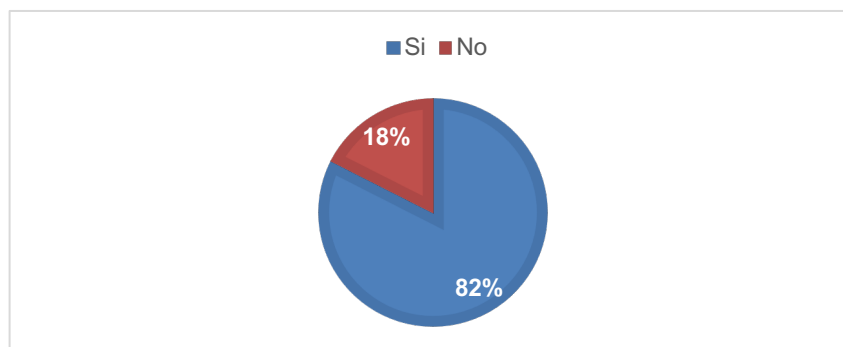
2.3 ¿Posee un libro base para el trabajo en el aula?

Tabla 6. Resultados pregunta 2.3

	Frecuencia	Porcentaje
Si	33	82%
No	7	18%
Total	40	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 5. Resultados pregunta 2.3



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Del total de 40 docentes encuestados que representan el 100%, el 82% que corresponden a 33 personas, mencionan que si utilizan un libro base, mientras que el 18% menciona que representa a 7 docentes, mencionan que no utilizan un libro para la materia.

Análisis cualitativo:

Para la materia de Educación Cultural y Artística un gran número de docentes han manifestado que usan un libro base, pero en pocos casos los docentes no hacen uso de este recurso, sino que buscan apoyo en sitios web para realizar varias actividades.

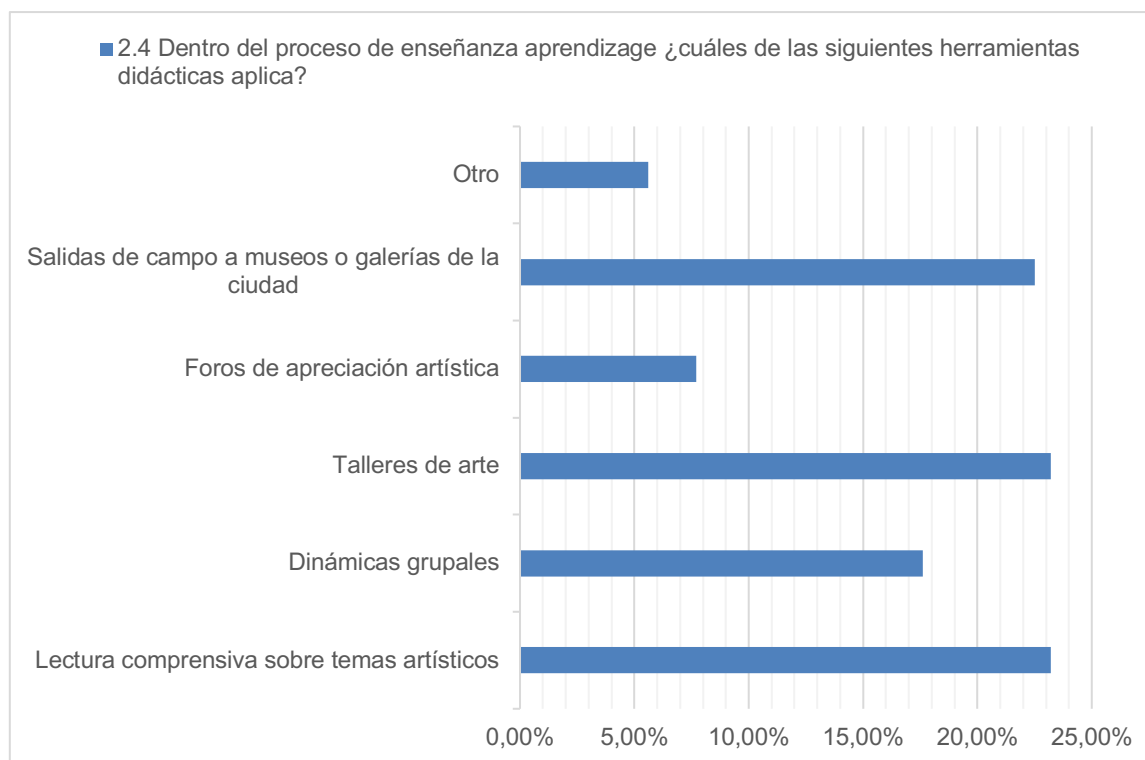
2.4 Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje ¿cuáles de las siguientes herramientas didácticas aplica?

Tabla 7. Resultados pregunta 2.4

	Frecuencia	Porcentaje
Lectura comprensiva sobre temas artísticos	33	23%
Dinámicas grupales	25	18%
Talleres de arte	33	23%
Foros de apreciación artística	11	8%
Salidas de campo a museos o galerías de la ciudad	32	23%
Otro	8	7%
Total	142	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 6. Resultados pregunta 2.4



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Del total de 40 docentes encuestados que representan el 100%, el 23% que corresponden a 33 personas, mencionan que dentro del aula de clase aplican el método de lectura comprensiva sobre temas artísticos, así como la realización de talleres de arte, el 23% que representan 32 docentes dicen realizar salidas de campo a museos o galerías de la ciudad, el 18% que representan 25 encuestados dicen trabajar con dinámicas grupales, mientras que del 8% al 6% mencionan realizar actividades como foros de apreciación artística y otras actividades como talleres de canto, baile y teatro.

Análisis cualitativo:

Los docentes encuestados mencionan con un igual porcentaje que aplican la estrategia didáctica de las lecturas comprensivas sobre temas artísticos y también la realización de talleres de arte. Seguidamente muchos de los docentes también aplican las salidas de campo como metodología de enseñanza, mismas que se realizan con visitas a museos o galerías de la ciudad. Otras actividades de igual importancia pero que con menos frecuencia se aplican son las dinámicas grupales, foros de apreciación artística, talleres de canto, baile y teatro.

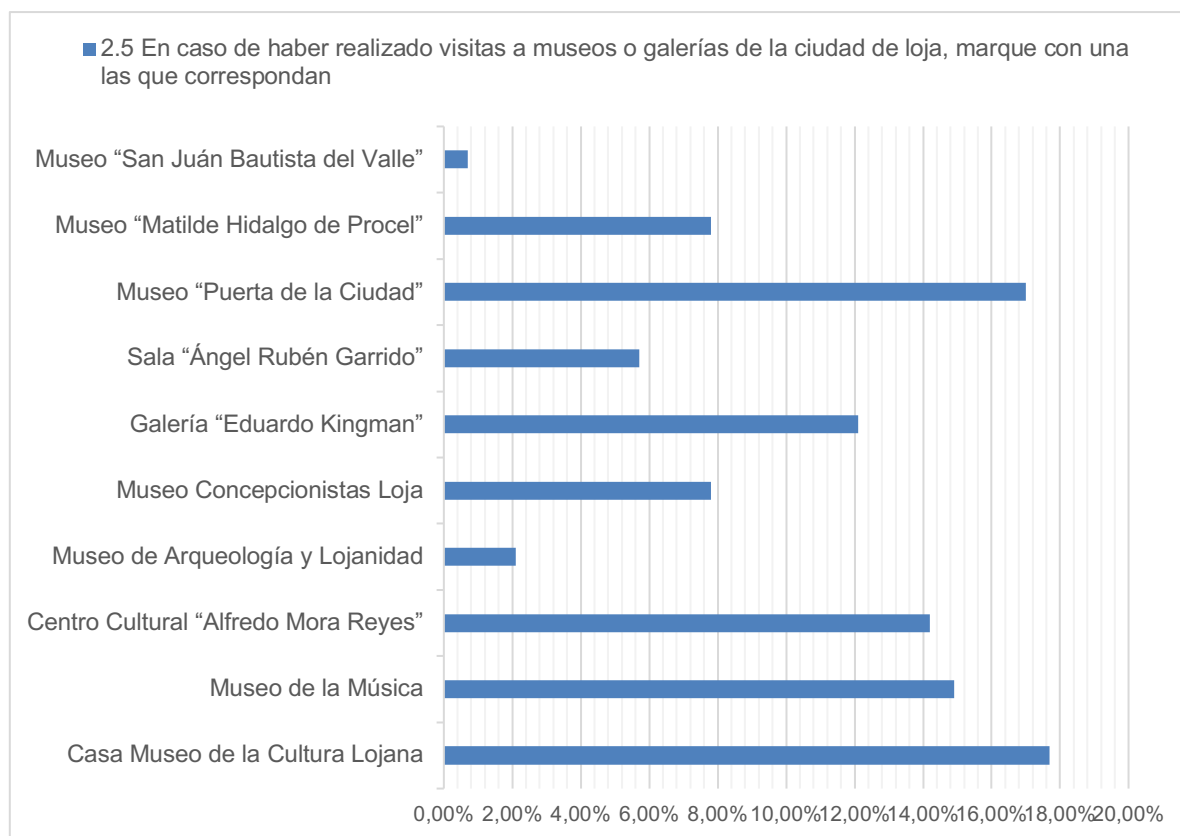
2.5 En caso de haber realizado visitas a museos o galerías de la ciudad de Loja, marque con una “X” las que correspondan

Tabla 8. Resultados pregunta 2.5

	Frecuencia	Porcentaje
Casa Museo de la Cultura Lojana	25	18%
Museo de la Música	21	15%
Centro Cultural “Alfredo Mora Reyes”	20	14%
Museo de Arqueología y Lojanidad	3	2%
Museo Concepcionistas Loja	11	8%
Galería “Eduardo Kingman”	17	12%
Sala “Ángel Rubén Garrido”	8	6%
Museo “Puerta de la Ciudad”	24	17%
Museo “Matilde Hidalgo de Procel”	11	8%
Museo “San Juan Bautista del Valle”	1	1%
Total	141	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 7. Resultados pregunta 2.5



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Como se observa en la gráfica y la tabla, del total de 40 encuestados que representan el 100%, el 18% de docentes han visitado la Casa Museo de la Cultura Lojana, el 17% han visitado el Museo Puerta de la Ciudad, seguido del 14,9% que han visitado el Museo de la Música, luego el 14% que han realizado visitas técnicas al Centro Cultural "Alfredo Mora Reyes", mientras que del 12% al 1% han visitado otros sitios como la Galería "Eduardo Kingman", el Museo Concepcionistas Loja, la Sala "Ángel Rubén Garrido", el Museo "Matilde

Hidalgo de Procel”, el Museo de Arqueología y Lojanidad y el Museo “San Juan Bautista del Valle”.

Análisis cualitativo:

Dentro de los lugares más visitados por los docentes de Educación Cultural y Artística con sus estudiantes se encuentran la Casa Museo de la Cultura Lojana, el Museo Puerta de la Ciudad, el Museo de la Música y el Centro Cultural “Alfredo Mora Reyes”, datos que serán de vital importancia para la selección de un espacio que posea un fondo patrimonial o artístico adecuado para la propuesta de la presente investigación.

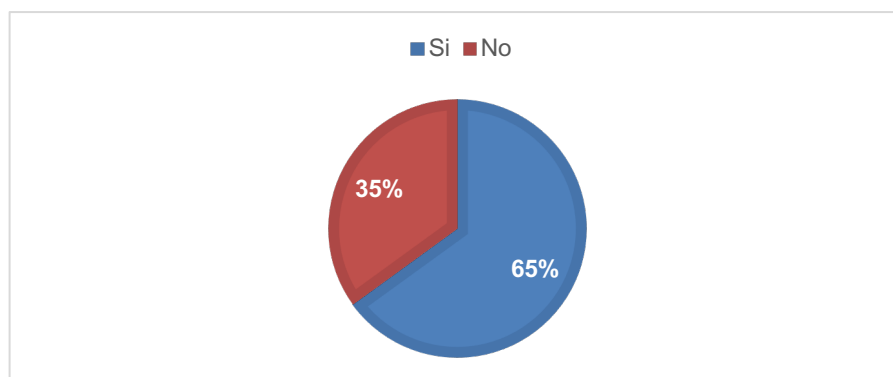
2.6 ¿En caso de haber realizado visitas a museos o galerías de la ciudad de Loja, se realizó una visita guiada en donde los estudiantes conocieron en profundidad sobre el artista y su obra?

Tabla 9. Resultados pregunta 2.6

	Frecuencia	Porcentaje
Si	26	65,0%
No	14	35,0%
Total	40	100,0

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 8. Resultados pregunta 2.6



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Como se observa en la gráfica y la tabla, del total de 40 encuestados que representan el 100%, el 65% que corresponden a 26 docentes dicen haber recibido una visita guiada en dichos espacios visitados, mientras que el 35% que corresponde a 14 docentes manifiestan no haber recibido guía alguna durante su visita.

Análisis cualitativo:

Del total de los educadores encuestados un amplio porcentaje manifiesta que durante sus visitas a diferentes espacios culturales si fueron recibidos por un guía que explicó el motivo de la exposición o los significados de los elementos expuestos, sin embargo, existe otro pequeño porcentaje que manifestó su inconformidad al no haber recibido este tipo de ayuda durante su visita y los estudiantes no llegaron a comprender el tema de las exposiciones.

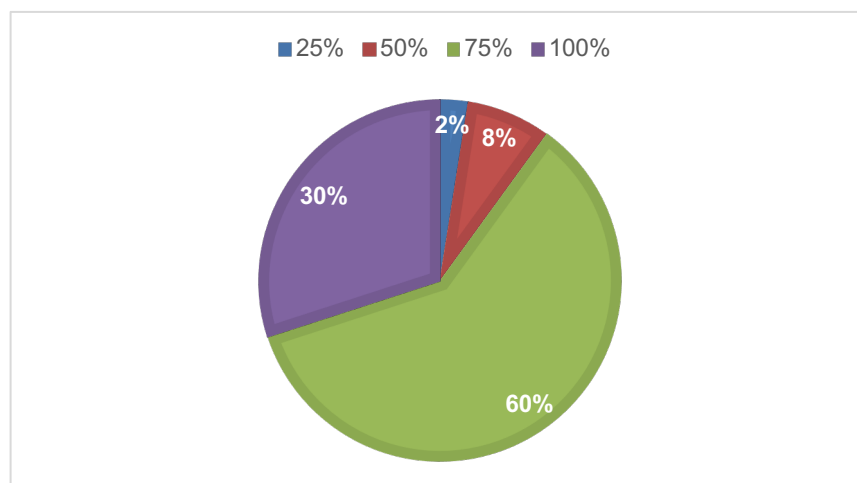
2.7 ¿En qué porcentaje se logra cumplir con la planificación que proporciona el MINEDUC para cada nivel de EGB en la asignatura de ECA cada año lectivo?

Tabla 10. Resultados pregunta 2.7

	Frecuencia	Porcentaje
25%	1	2%
50%	3	8%
75%	24	60,0%
100%	12	30,0%
Total	40	100,0

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 9. Resultados pregunta 2.7



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Como se observa en la gráfica y la tabla, del total de 40 encuestados que representan el 100%, el 60% que corresponde a 24 docentes, mencionan avanzar un 75% con los contenidos planificados para el año escolar, seguido por un 30% que representa 12 docentes, quienes manifiestan alcanzar el 100% de la materia planificada. Mientras que el 8% de docentes dicen avanzar sólo un 50% y el 2% dice avanzar un 25% de los contenidos planificados.

Análisis cualitativo:

Según los resultados obtenidos es un gran porcentaje de docentes quienes manifiestan que el porcentaje de los contenidos planificados que se alcanzan a dictar en sus clases es del 75%, pocos son quienes alcanzan el 100% de los contenidos planificados, además que en una baja frecuencia se da el caso de que sólo lleguen al 50% o 25%.

2.8 De todos los estudiantes de EGB ¿Cuál es el porcentaje que se interesa por las artes visuales de manera extracurricular?

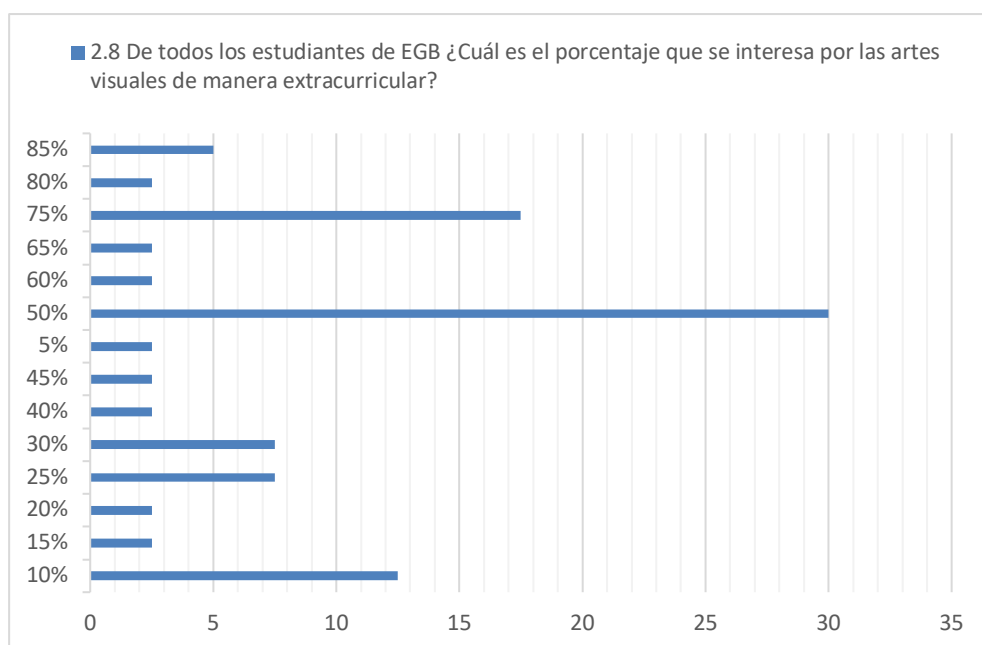
Tabla 11. Resultados pregunta 2.8

	Frecuencia	Porcentaje
10%	5	13%
15%	1	3%
20%	1	3%
25%	3	8%
30%	3	8%
40%	1	3%
45%	1	3%
5%	1	3%

50%	12	30%
60%	1	3%
65%	1	3%
75%	7	18%
80%	1	3%
85%	2	5%
Total	40	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 10. Resultados pregunta 2.8



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Del total de 40 docentes encuestados que representan el 100%, el 30% que corresponde a 12 personas, mencionan que el 50% de todos sus estudiantes se dedican a actividades artísticas de forma extracurricular, seguido del 18% que representa a 7 docentes, quienes manifiestan que el 75% del alumnado realiza actividades artísticas fuera del aula de clase. Del 13% al 3% de los encuestados varía esta respuesta en varios porcentajes en los que sus estudiantes se dedican a las artes como actividad fuera de lo académico, rondando del 85% al 10%.

Análisis cualitativo:

Como resultado de las personas encuestadas, un gran número de docentes considera que solamente el 50% de sus estudiantes se dedican a las artes como actividad extracurricular, seguido de otros quienes consideran que el 75% de los alumnos realizan este tipo de actividades. Sin embargo, dentro del análisis de cada encuesta y su correspondencia a si pertenece a un establecimiento público, privado o fiscomisional, estas respuestas varían dejando una diferencia considerable entre la incidencia de las artes como actividad fuera de los espacios educativos formales en alumnos que se educan en instituciones públicas a diferencia de aquellos que se educan en instituciones privadas o fiscomisionales.

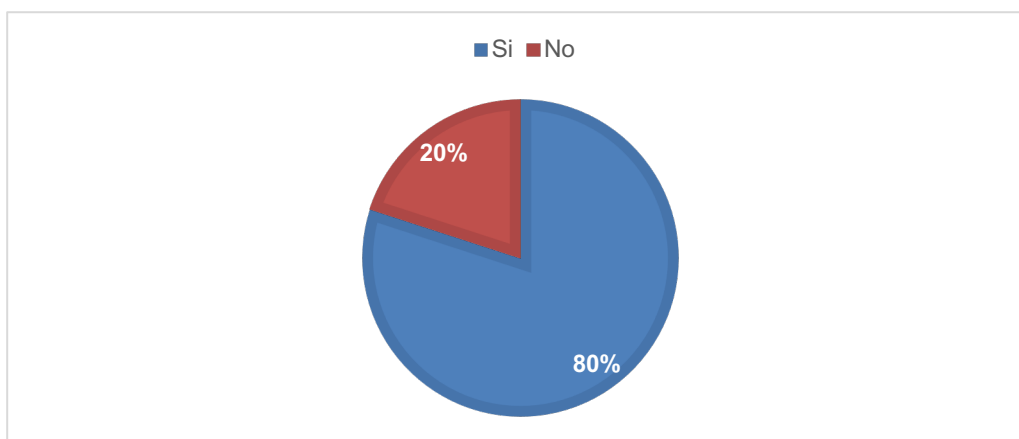
2.9 ¿Considera que en las clases de Educación Cultural y Artística los estudiantes aprenden sobre problemas sociales?

Tabla 12. Resultados pregunta 2.9

	Frecuencia	Porcentaje
Si	32	80,0%
No	8	20,0%
Total	40	100,0

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 11. Resultados pregunta 2.9



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Del total de 40 docentes encuestados que representan el 100%, el 80% que corresponde a 32 personas consideran que sus estudiantes si aprenden sobre problemas sociales dentro de dichas clases, mientras que el 20% que representan 8 personas, mencionan que no sucede esto.

Análisis cuantitativo:

El porcentaje de docentes que considera el aprendizaje de problemas sociales dentro de las clases de Educación Cultural y Artística es muy amplio, sin embargo, con una menor frecuencia se da el caso de que no se dé esto dentro del aula de clase.

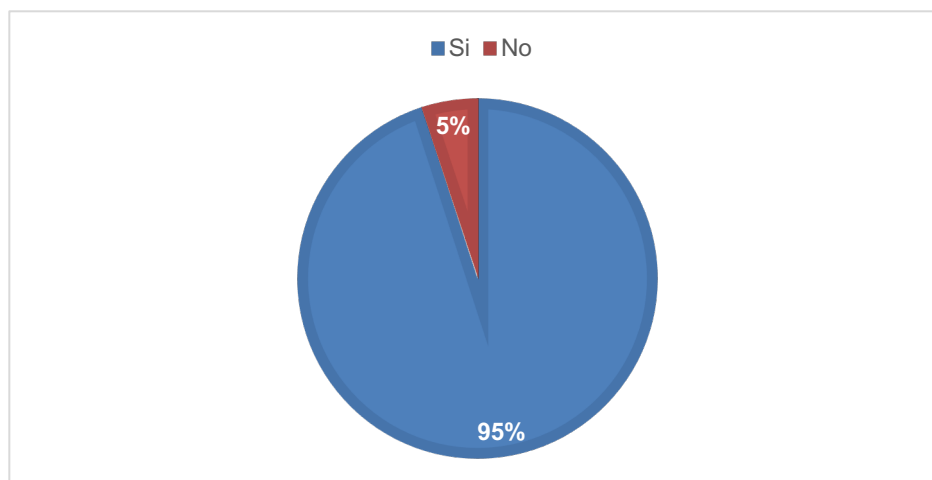
2.10 ¿Considera que en las clases de Educación Cultural y Artística los estudiantes sensibilizan su forma de ver el mundo?

Tabla 13. Resultados pregunta 2.10

	Frecuencia	Porcentaje
Si	38	95,0%
No	2	5,0%
Total	40	100,0%

Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Gráfica 12. Resultados pregunta 2.10



Fuente: Estíbaliz Vélez, trabajo de campo, 2019-2020.

Análisis cuantitativo:

Del total de 40 docentes encuestados que representan el 100%, el 95% que corresponde a 38 personas consideran que sus estudiantes sensibilizan su forma de ver el mundo a través del aprendizaje de las artes, mientras que el 5% que representan 2 personas, mencionan que no sucede esto.

Análisis cuantitativo:

Existe un gran porcentaje de docentes que afirma su posición ante la consideración de que sus estudiantes llegan a sensibilizar su forma de ver el mundo gracias a la formación que se encuentran recibiendo dentro de la materia de Educación Cultural y Artística, es muy bajo el porcentaje de docentes que dice que esto no se da de forma positiva.

3.1.2 Entrevistas a encargados de galerías, salas, museos y espacios culturales de la Ciudad de Loja.

Las entrevistas realizadas fueron aplicadas de forma abierta tomando en cuenta el tipo de espacio cultural, sin embargo, se estableció una guía (ver anexo 3) que sirvió como referencia para establecer las inquietudes y los datos informativos que se deseaba recabar en cada uno de los espacios, mismos que dan un total de 7 museos, 3 galerías y 2 centros culturales.

Los representantes de la mayoría de estos espacios accedieron a realizar la entrevista, encontrando que muchos de estos espacios son administrados por una sola entidad como es el caso del Museo de la Música, el Museo “Matilde Hidalgo de Procel” y la Galería de la Casona Cultural Municipal que son dirigidos por un solo representante del Municipio de Loja. El caso del Museo y Centro

Cultural de Loja es un espacio que en su totalidad es cuidado y administrado por el Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, siendo por lo tanto de carácter público.

Así mismo sucede con la Sala “Ángel Rubén Garrido” y la Galería “Eduardo Kingman”, espacios administrados de forma independiente por la Casa de la Cultura Núcleo de Loja. Mientras que el Museo “Concepcionistas Loja” es administrado también de forma privada por la Orden de las Madres Conceptas.

Existen otros espacios públicos como la Galería “Puerta de la Ciudad”, el Centro Cultural “Alfredo Mora Reyes”, el Museo “San Juan Bautista del Valle” y el Museo de “Arqueología y Lojanidad” de carácter privado, cuyos administradores no accedieron a ser entrevistados o no dieron respuesta a las solicitudes para realizar las mismas.

3.1.2.1 Museo y Centro Cultural de Loja

Entrevista a la Lic. Susana Patricia Peña, realizada el 6 de Marzo de 2020 con la intención de conocer los procesos de mediación que se aplican en el espacio que administra:

Las exposiciones son de carácter itinerante y también existen salas en las cuales se ha realizado un rediseño museográfico y se pueden encontrar elementos importantes que cuentan la historia de Loja. Sobre el tiempo de duración de las muestras temporales existen casos en los que se trae artistas reconocidos como la que actualmente se encuentra con cuadros de Eduardo Kingman y Oswaldo Mora, para estas el tiempo de exposición es mayor a un mes, que es lo que usualmente suelen durar, pero en este caso las autoridades han decidido tener esta muestra por un tiempo de 6 meses. El tiempo de la visita a todo el centro usualmente suele ser de una hora.

Se usan redes sociales y boletines de prensa para hacer la difusión de todos los eventos que se hacen y se trabaja en conjunto con el Ministerio de Cultura, aparte de eso se hacen invitaciones a colegios públicos, fiscomisionales y particulares aledañas al museo, sin embargo, se realizó un proyecto de extramuros donde visitamos escuelas y colegios rurales. La reacción de los estudiantes fue

emocionante ya que debido a que son personas de escasos recursos les ilusiona poder visitar el museo, así como el Teatro Benjamín Carrión.

El público no es específico, se invitan a niños y jóvenes de diferentes niveles educativos, pero debido a que es un edificio patrimonial se prorratea las visitas, programándolas y así podemos controlar el peso que soporta la estructura.

El flujo de visitas siempre varía, como es un centro cultural hay días en que existen recitales de música y cuando la gente asiste a los conciertos también se quedan visitando las salas de exposición. A los jóvenes les atrae mucho la pintura, a los adultos les llama la atención el archivo histórico de fotos antiguas y las salas donde se cuenta la historia de Loja, a pesar de que a los más pequeños también les interesa.

Tenemos dos guías para que puedan hacer los recorridos a los visitantes y también hacemos convenios con las carreras de turismo de las universidades de Loja. Sobre todo cuando son grupos siempre los atendemos para poder realizar la explicación.

La situación económica del país nos ha impedido que se pueda proveer de más recurso humano para implementar más actividades, sin embargo, trabajamos en la difusión para que las personas puedan visitar el museo y conocer la historia de Loja.

Cuando tenemos visitas de niños a veces realizamos talleres, uno de nuestros guías es el artista Pablo Alvear entonces ejecuta una actividad en la que se les da material a los estudiantes para que dibujen aquello que más les ha impresionado de la visita. Cuando tenemos exposiciones de artistas muy importantes se implementan otras actividades más interactivas. (Peña, 2020)

Análisis:

Nos podemos dar cuenta cómo este espacio es muy transitado tanto para actividades artístico-culturales como para la realización de exposiciones artísticas que se centran en lenguajes artísticos como el dibujo, la pintura y la escultura. No se tienen registros específicos del flujo por tipo de público, sin embargo, la institución se preocupa por armar proyectos que inviten a estudiantes no solo del centro de la ciudad sino también de colegios o escuelas que se encuentran en otras áreas de Loja. Así mismo no existe una estructura propiamente educativa que se dedique a trabajar en investigación o mediación, lo que existen son guías que estudian el guion con el que recientemente se ha trabajado la nueva museografía de este espacio para intentar adaptarlo y

explicarlo según el tipo de público que existe. Finalmente se menciona que debido a que el perfil de uno de los guías es artístico se pueden hacer posibles actividades o talleres que resultan entretenidos para los estudiantes, así como la planificación de actividades extracurriculares en temporadas vacacionales.

3.1.2.2 Museo de la Música, Museo “Matilde Hidalgo de Procel”, Galería de la Casona Cultural Municipal.

Entrevista a la Abg. Alexandra Astudillo, realizada el 3 de Enero de 2020 con la intención de conocer los procesos de mediación que se aplican en el espacio que administra:

Las exposiciones son de carácter itinerante y duran 1 mes, los medios que se utilizan para realizar invitaciones a las exposiciones son todos los medios que manejan el Municipio de Loja, radio, televisión y redes sociales. Además, se realizan invitaciones a las autoridades y centros educativos particulares y fiscales. Quienes visitan las exposiciones en su mayoría son estudiantes de los centros educativos que se encuentran en la parte céntrica de la ciudad y usualmente corresponden a 7mo o 9no. E.G.B en adelante.

Se lleva un registro de visitas diarias y las temáticas que mayormente atraen son variadas, sin embargo, los jóvenes se interesan más con las exposiciones de escultura y depende de la temática del artista.

Se suele realizar una guianza por todo el centro cultural Bernardo Baldivieso, desde lo que tiene que ver con el Museo de la Música, el Teatro Bolívar, el Museo Matilde Hidalgo hasta culminar con la exposición que se encuentre en la Casona Cultural.

Tenemos un proyecto dentro del museo de la Música que se denominan “Sueño musical” que está relacionado con los niños que se están formando en la música e “Historias Musicales”, en este último se hace la invitación a un artista local y se organiza un conversatorio en donde el artista les cuenta a jóvenes en qué se inspiró para escribir tal canción, así como les explica los instrumentos que interpreta, los temas que ha grabado, qué lo incentivó a seguir su carrera musical, donde se hace la invitación a los establecimientos para que nos puedan acompañar (Astudillo, 2020).

Análisis:

Al ser este un sitio en el cual convergen varios lenguajes artísticos es interesante los diversos recorridos que se generan en el espacio, tanto dentro del Museo de la Música donde todo se encuentra organizado cronológicamente, como en el Museo Matilde Hidalgo, donde se puede observar un espacio que guarda la memoria biográfica de uno de los personajes más importantes del país. Además, se encuentra unido al Teatro Bolívar y a un espacio recientemente restaurado que viene a ser la Casona Cultural Municipal donde se pueden llevar a cabo exposiciones itinerantes de dibujo, pintura o escultura, pese a que si se han realizado otro tipo de experimentaciones artísticas para mostrarse en este espacio. Sin embargo, dentro de su proyecto educativo este se centra netamente a una guianza general y también a actividades que contemplan conversatorios que se relacionan con los lenguajes musicales sin existir una transversalidad multidisciplinar de por medio. Pese a ser una institución que abarca muchos espacios y también realizan proyectos para invitar a escuelas y colegios, no se establece un departamento que se dedique a la investigación pedagógica.

3.1.2.3 Museo Concepcionistas Loja

Entrevista al Lic. Jaime Celi Correa, realizada el 12 de Febrero de 2020 con la intención de conocer los procesos de mediación que se aplican en el espacio que administra:

Es parte fundamental de la planificación del servicio del Museo a la colectividad lojana el invitar a estudiantes de diversos niveles a participar en visitas guiadas y previamente planificadas, a sus instalaciones. Elemento importante es la visita del Administrador a directivos y rectores de establecimientos educativos para informarles de manera directa, al respecto.

Con el propósito de atender, de la mejor manera, al sector estudiantil, el Museo cuenta con el proyecto denominado “Cátedra de Lojanidad”, cuyo propósito se encamina a brindarle a la juventud lojana la oportunidad cierta de informarse de aspectos significativos del pasado geopolítico y cultural de la ciudad, teniendo en

consideración la diversidad de elementos patrimoniales con los que cuentan sus instalaciones. De principio, el criterio básico de la atención al cliente se centra en poner atención al interés o necesidad que este tiene para visitar las instalaciones.

El asunto es saber ¿qué busca? ¿Qué desea averiguar?, etc. Ello permite darle una atención personalizada, toda vez que la diversidad de elementos museográficos y su amplia gama de características lo permiten. Por ejemplo: En lo histórico, la presencia misma de las instalaciones arquitectónicas del Museo, su ubicación en el contexto urbano, al igual que la presencia en sí de las Religiosas son testimonio fehaciente y de gran elocuencia del ancestral origen de la urbe y de su connotación geopolítica y cultural de Cuartel General desde el cual se planificó y ejecutó la conquista, colonización y explotación de la región amazónica. Además, fue el conquistador Juan de Alderete, cuñado de Juan de Salinas, quien solicitó al Obispo de la Real Audiencia de Quito, Mons. Luis López de Solís, presente en la ciudad de Loja alrededor de 1596, la creación y establecimiento del Monasterio, a efecto de lo cual corrió con todos los gastos. El Monasterio Nuestra Señora de las Nieves de la Inmaculada Concepción de Loja es el segundo de su género establecido en la Real Audiencia de Quito, luego del de la Limpia Concepción, de Quito.

Otro elemento de singular interés para el visitante, sin lugar a duda, es la estructura arquitectónica del edificio, toda ella trabajada con barro, en la técnica del adobe, combinada con el bahareque, en paredes; y ladrillo y teja en pisos, entresijos y techumbre, respectivamente. La edad de la edificación es de alrededor de aproximadamente 424 años, toda vez que se estima que hacia 1612, habría estado edificada toda la estructura arquitectónica monástica. Todo lo relacionado con el arte, tanto en tallados de madera dorada, pintura y escultura es un recurso patrimonial específico y, en sí mismo considerado, de valor inapreciable. Finalmente, la observación del costurero, la cocina, el comedor y la celda, le evidencian al visitante, la vida monástica, en sí misma considerada. Etc.

La movilidad diaria de visitas no tiene una regularidad uniforme. Es muy variante. Por lo general se da entre las 50 visitas diarias, hasta ninguna. Un término medio podría establecerse en diez por día.

Respecto a cuál de las secciones del museo atrae más al turista, la cuestión es relativa al interés y propósito de cada quien. Por lo general, es del interés del visitante, la vinculación del origen del Monasterio con las gestas de conquista y colonización de la Región Amazónica.

No se implementan actividades de mediación como tal. Se programa visitas guiadas para estudiantes. Como queda dicho, todas las guías tienen una connotación didáctica. Lo confirmó un turista cuando dijo: "Vine a observar y nada

más, pero he recibido una información muy enriquecedora. Este enfoque me ha parecido muy importante”.

La mediación artística es un asunto muy interesante, pero se trata de la total escasez de recursos económicos que lo posibiliten. (Celi, 2020)

Análisis:

Tal y como el Lic. Jaime Celi menciona, este museo es uno de los sitios con mayor significación histórica de la ciudad, no solo por sus protagonistas, sino por todo aquello que aquí se puede observar, para conocer mediante guías extremadamente explicativas aquello que fue en la época de la colonia y cómo esto se fue transformando hasta nuestros días. A pesar de no existir una estructura educativa como tal, desde la administración se hace lo posible por dar al visitante toda la información que busca o que le pueda interesar respecto a este espacio, en donde se busca que aparte del conocimiento de iconografía religiosa el público pueda conocer toda la situación política y social que simboliza la existencia de esta infraestructura histórica y quienes habitaron en ella. Es decir que podemos referirnos a este como un museo enciclopédico y con una explicación bastante detallada de los usos y costumbres de todo aquello que se puede observar.

3.1.2.4 Galería “Eduardo Kingman”, Sala “Ángel Rubén Garrido”

Entrevista a la Lic. Gabriela Granda, realizada el 18 de Marzo de 2020 con la intención de conocer los procesos de mediación que se aplican en los espacios que administra:

Los métodos de convocatoria para visitas a las exposiciones usualmente se realizan a través de una invitación que se dirige por lo general y por facilidad logística a los centros educativos aledaños para que se den cita a las instalaciones de las salas de exposiciones, ventajosamente estamos rodeados tanto de centros educativos públicos como privados. En proyectos de exposición

más amplios e inclusivos (como Sueños y Colores 2019, en Celica y sectores rurales de Loja, coordinado por mi persona) que involucran a centros educativos de áreas rurales o incluso a otros cantones, es la exposición la que viaja hasta ellos.

También se realiza la invitación directa al distrito de educación con la denominación del centro educativo y de los alumnos a los que creemos conveniente mediar la exposición, según las edades. Para esto se tiene muy en cuenta el contenido que se exhibe que es muy diverso y susceptible de ser visto o no por grupos etéreos.

El nivel de educación es muy variado, invitamos desde niños de primer año de EGB hasta estudiantes de las facultades de artes de las universidades locales, a más del público especializado en áreas artísticas o dedicados a la gestión cultural. El registro de visitas autónomas se realiza de manera mensual, el último con cohorte del 3 de febrero al tres de marzo, registra un flujo de 550 personas, de las que hay un predominio de adultos entre 18 y 65 años de edad, cifra conjunta entre las dos salas.

Las temáticas expuestas son libres, esto sobre el contenido generado por cada artista o grupo. No hay limitaciones. Pero a partir de las propuestas expositivas de los autores generamos el programa educativo y lo dirigimos al público o los públicos dependiendo de la susceptibilidad.

Las dos salas permanecen abiertas en horario de 9h00 a 13h00 y de 15h00 a 19h00, en las salas se encuentra por lo general un custodio de obras que registra la visita y facilita el acceso pero para visitas guiadas o mediaciones el horario es de 17h00 a 19h00, si requieren la mediación en otro horario deben hacer previa cita. Por lo general las visitas motivadas (a las que CCE Loja invita) se realizan en horario escolar matutino, y a públicos universitarios o especializados a partir de las 17h00.

Sí se realizan recorridos guiados cuando así el visitante lo requiere en el caso de visitas autónomas; en visitas motivadas con más razón. Dependiendo del grupo invitado se realizan actividades adicionales, por ejemplo para niños se motiva interpretaciones de la muestra a través de un dibujo rápido, cambio de roles en los que los visitantes hacen de mediadores, y juegos como busca la obra, en los que se hace uso del díptico o catálogo de sala en el que constan las imágenes de las obras y los niños deben encontrar cierta obra en la sala. Para jóvenes y adultos se propicia conversatorios y otros diálogos en torno a temas relacionados con la muestra.

Dentro de CCE Loja hay otros espacios de mediación pedagógica como Loja lee y Cine Club Luciérnaga en los que de diversas formas se motiva el interés por el consumo artístico y la comprensión. Se impulsan campañas para todas las edades y desde varias disciplinas del arte.

El tiempo de las visitas guiadas también es relativo a los públicos, si es para niños no dura más de 15 minutos, para luego hacer las actividades lúdicas de

comprensión o interpretación, si son jóvenes superamos los 30 minutos y para públicos especializados 45 minutos o más. Esto para visitas motivadas. Para visitas autónomas que solicitan guianza el tiempo es de máximo 10 minutos porque es público de paso.

Una visita autónoma de público cautivo ha durado hasta 1h30 min (ejemplo de la muestra de 60 gráficas de Oswaldo Mora). Esos tiempos ya son relativos a la pasión y fidelidad de cada visitante.

Entre las propuestas de esta nueva administración de salas está justamente el insertar actividades lúdicas (que ya se implementó desde febrero de 2020); además, la firma de convenios con los centros educativos aledaños para incluir las visitas a las salas de exposiciones en las horas en las que se imparten clases de Educación cultural y artística. Firma de convenios con las universidades locales para que los alumnos realicen sus prácticas pre-profesionales haciendo mediación. La mediación desde esta administración está pensada desde la museografía y el montaje de las obras, porque nuestros espacios reciben a los más variados públicos, no sólo a gente especializada; en este afán el compromiso es que las exposiciones sean lo más accesibles (en términos de comprensión) utilizando recursos visuales didácticos. (Granda, 2020)

Análisis:

La Casa de la Cultura, Núcleo de Loja, al ser una institución que se dedica a la difusión, gestión y la formación de diferentes disciplinas artísticas se muestra siempre dispuesta a evolucionar en cuanto a lo que tiene que ver con la pedagogía para dar una formación específica en artes. Eso es lo que se puede evidenciar en los últimos años de su administración, no solo con el mejoramiento de su infraestructura museal, sino con las intenciones de crecer en cuanto a los proyectos que se enfocan en la educación de públicos. Es importante el hecho de mantener las visitas guiadas y el desarrollo progresivo de estrategias lúdicas para la interacción sobre todo con estudiantes de temprana edad. Sin embargo, está claro que es necesario el establecimiento de un proyecto de mediación comunitaria debido a la ubicación geográfica de las instalaciones y el hecho de que está rodeada como su representante lo dice, por instituciones de educación tanto públicas como privadas. La estructuración de los roles que se tienen tanto para la parte museológica, curatorial y las guanzas participativas que se ejecutan tampoco está clara, quizás se debe al limitado personal que existe en la

institución, pero se evidencian las múltiples proyecciones que emergen para crear nexos con la comunidad, misma que se representa con un amplio rango de edad para los cuales bien se podrían crear diversas vías dentro del área de la mediación.

3.1.3 Análisis del contexto

El 29 de Julio de 2020 se publican los datos de un Censo al Sector Cultural Institucional del Cantón Loja realizado por el Observatorio Cultural UTPL, dicha información es de suma importancia ya que proporciona datos respecto a las condiciones en las que se encuentra la administración y la infraestructura cultural que existe dentro de la ciudad, en la figura 47 y 48 se pueden observar todos los escenarios que existen y el tipo de administración que poseen, dando un total de 32 infraestructuras, entre las cuales están 5 teatros públicos y 3 privados que son usados para actividades que se relacionan con música, teatro y danza; luego están 4 salas de carácter privado, donde se realizan actividades referentes al cine y la fotografía; también se encuentran 7 auditorios públicos y 6 privados, en los cuales se permite la actividad de todas las artes además de la realización de eventos que tienen que ver con literatura; finalmente se encuentran los museos, de los cuales 3 son privados y 4 corresponden a instituciones públicas, siendo lugares dedicados a actividades en el área de la pintura, escultura y arquitectura.

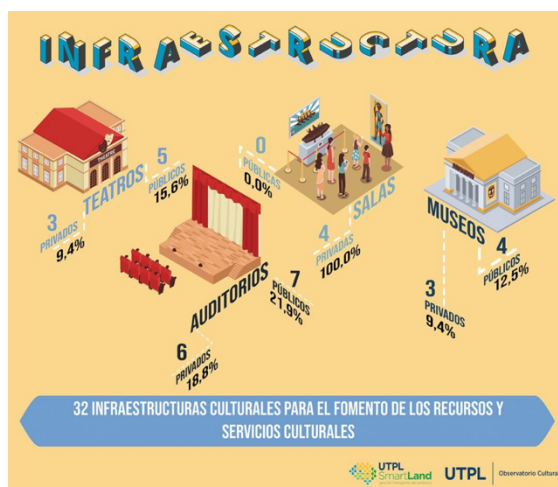


Fig. 47 Porcentaje de Infraestructuras Culturales con relación a la Clasificación Institucional, realizado por el Observatorio Cultural UTPL, 2020.



Fig. 48 Exhibición y difusión de Categorías Artísticas en las Infraestructuras Culturales, realizado por el Observatorio Cultural UTPL, 2020.

Dentro de este estudio se analiza también que en ninguna de estas infraestructuras culturales se ofrece algún tipo de formación integral a manera de proyecto para el fomento y difusión de las artes, pero todas las actividades se enfocan en exhibir y difundir obras, dando como resultado que el 50% de estas actividades corresponde a espectáculos en las categorías de música, danza y

teatro, mientras que en un segundo lugar con el 37.5% se encuentra la exhibición de pintura, escultura y arquitectura (García C. , 2020).

Como producto de los análisis a las entrevistas realizadas también se puede evidenciar y corroborar la no existencia de proyectos educativos en los espacios que corresponden a la presente investigación, como son los museos o salas de exposición, pero también se puede tomar en cuenta la falta de recurso humano que poseen las instituciones ya que no cuentan con una estructura organizacional adecuada para que estos proyectos siquiera puedan generarse y dar sus primeros pasos, a esto se puede sumar la falta de recurso monetario o de su gestión tanto en el sector público como el privado para así generar diferentes iniciativas formativas preferentemente gratuitas en espacios culturales y que a su vez esto permita educar públicos para las artes.

En el aspecto de los niveles de educación obligatoria dentro del país se analizó el área de Educación Cultural y Artística en lo que corresponde al nivel de Educación General Básica Superior, donde se ven algunos resultados que pueden ser tomados como alarmantes respecto al tipo de instrucción que poseen la mayoría de los docentes, debido a que cierto porcentaje no están formados en algún área artística, sino que son netamente pedagogos que dentro del aula de clase se sirven de un libro guía para el desarrollo de cada unidad, dejando de lado aquellos aspectos que dentro del currículo se permiten, dando libertad al docente para que pueda investigar y explorar con el material que considere conveniente para las actividades con sus estudiantes, situación que no se aplica en la mayoría de los casos, ya sea por falta de interés o porque el tiempo y las múltiples actividades burocráticas que el mismo MINEDUC exige a los docentes no se los permite. Pese a esto en muchos de los colegios encuestados se permite a los docentes las salidas de campo a eventos o espacios culturales, sitios a los cuales son invitados directamente por la institución que organiza el evento o la

exposición, o que en otros casos son salidas planificadas dentro de la unidad como parte de una clase práctica.

Es importante tomar en cuenta dos modelos de educación dentro de las artes que se detectan específicamente en dos centros educativos. En primer lugar está el Liceo de Loja (institución de carácter privado), donde la carga horaria para la asignatura de Arte se reduce a una hora, pero su docente, el Lic. Boris Salinas (2020), menciona que el tiempo es el adecuado para que los estudiantes puedan aprender a través de historias, juegos y su imaginación, ya que no poseen un libro de texto básico, sino que mediante la investigación y la planificación de diversas actividades lo que se busca es que el niño o el joven se introduzca poco a poco en el campo diverso de las artes para que luego se interese por áreas específicas como el dibujo, la pintura o la escultura, como se ha dado con algunos de sus alumnos que buscan también auto educarse para mejorar sus habilidades. En la institución también dedican tiempo al desarrollo de otras destrezas creativas como el baile o la música, pero son organizadas no como materias estrictas sino como parte de la planificación por bloques académicos del currículo que se trabaja en la institución.

Luego está el caso de la Unidad Educativa Fiscal “TCRN. Lauro Guerrero” (institución de carácter público) donde desde el 2008 se crea el colectivo denominado “Garabato Público”, mismo que inicia con la intención de intervenir desde una manera terapéutica a estudiantes que poseen problemas académicos y de personalidad, esto de la mano del psicólogo Mgs. Wilman Ayala y el Lic. Wilson Faicán pero que luego fue evolucionando hacia el trabajo constante con diversos proyectos expositivos dentro y fuera del país, actividades que se mantienen hasta la fecha, convirtiéndose en un proyecto con larga trayectoria (Garabato Público, 2018). Lo interesante de este colectivo es que se empezó a formar desde mucho antes de la reforma del currículo en artes que se hizo en el 2016, considerando que en el 2008 aún se encontraba estructurada como una

materia de “Cultura Estética” en la cual se daban temas específicos como música o manualidades según la planificación interna de la institución educativa. Sin embargo, dentro del colectivo la visión de trabajo interdisciplinar existió desde ese entonces, buscando las potencialidades de cada estudiante con las áreas creativas que mejor tengan aptitud o más afición.

Como su fundador, Wilson Faicán (2020) menciona, este es uno de los pocos proyectos que se trabajan en el sector público en relación a la educación en artes, y que además está integrado con el currículo, de manera que las actividades se proponen año tras año bajo la organización de un proyecto, dentro del cual se pueden realizar diversas actividades que no solo se encierran en el dibujo o la pintura, sino que se motiva a los estudiantes a explorar otros lenguajes creativos; dentro de la alineación por estos se valora que un 70% de los estudiantes se enfocan en la fotografía y video, luego un 30% que se divide entre quienes realizan actividades de baile, música, teatro-performance, escultura, dibujo, pintura y escritura creativa.

Este colectivo también se ha propuesto extender su trabajo a otros centros educativos, sin embargo W. Faicán hace referencia a la falta de interés de los docentes de la asignatura por la investigación y la profundización de las técnicas que se pueden seguir en conjunto con el currículo, además de la falta de formación o interés por formarse que presentan quienes se desempeñan dentro del área de Educación Cultural y Artística. Considera que esto impide que se articule el trabajo que el Ministerio de Educación plantea dentro del currículo, sin embargo, dentro del colectivo se sigue formando a los estudiantes no para que sean artistas, sino para que vivan la experiencia artística, se motiven, se vuelvan creativos desde temprana edad y cultiven el gusto por la cultura. Esto ha generado que alumnos luego en su formación profesional se alineen con carreras que tienen que ver con teorías y habilidades creativas como la arquitectura, el

diseño gráfico, la producción audiovisual, literatura, fotografía, cine, música o artes visuales.

Además de esto se debe resaltar la existencia del Colegio de Artes “Salvador Bustamante Celi” (institución pública), que posee una estructura de educación formal para niños y jóvenes que les interesa aprender a ejecutar e interpretar un instrumento.

No se tienen datos ni existen estudios sobre la incidencia de la educación artística luego de la formación básica y de bachillerato, pero para poder realizar un análisis contextual de esta situación primeramente se debe analizar la oferta académica que existe en la ciudad de Loja en las áreas creativas, mismas que se ven reflejadas 6 instituciones tanto públicas como privadas; tenemos a la carrera de Artes Musicales, Artes Plásticas y Literatura en la Universidad Nacional de Loja, la carrera de Arquitectura, Literatura y Artes Visuales en la Universidad Técnica Particular de Loja, la carrera de Arquitectura en la Universidad Internacional, sede Loja, la tecnología superior en Diseño Gráfico que se oferta tanto en el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano como en el Instituto Tecnológico Superior Daniel Álvarez Burneo, además de las diversas carreras tecnológicas en el área de música que se estudian en el Conservatorio de Música Salvador Bustamante Celi.

		ENTIDADES DE EDUCACIÓN SUPERIOR					Total
		UNL	UTPL	UIDE	ISTS	CSSC	
CATEGORÍA	ARQUITECTURA	0	1	1	0	0	2
	% del total	0%	9,09%	9,09%	0%	0%	18,18%
	ARTES PLÁSTICAS	Recuento	1	0	0	0	1
	% del total	9,10%	0%	0%	0%	0%	9,09%
	TEATRO	Recuento	0	0	0	0	0
	% del total	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	DANZA	Recuento	0	0	0	0	0
	% del total	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	MÚSICA	Recuento	3	0	0	1	4
	% del total	27,27	0%	0%	0%	9,09%	36,36%
	LITERATURA	Recuento	1	1	0	0	2
	% del total	9,09%	9,09%	0%	0%	0%	18,18%
	DISEÑO Y ARTES VISUALES	Recuento	0	1	0	1	2
	% del total	0,0%	9,09%	0,0%	9,09%	0%	18,18%
Total		Recuento	5	3	1	1	11
		% del total	45,46	27,27	9,09%	9,09%	100,0%
		General	%	%			

Fig. 49 Oferta académica con la que cuenta el sistema educativo local con relación al nivel técnico y terciario, en el ámbito artístico-cultural, realizado por el Observatorio Cultural UTPL, 2020.

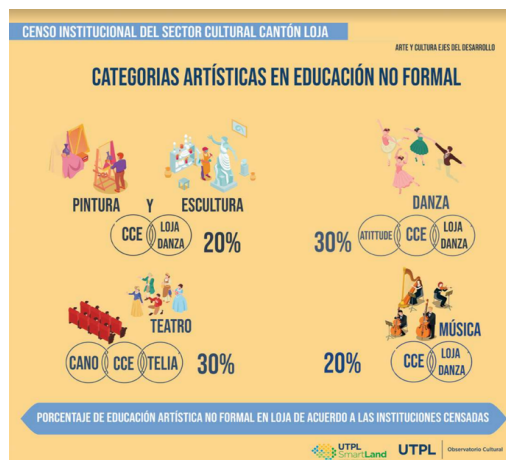


Fig. 50 Clasificación de entidades de Educación Artística No Formal del Cantón Loja y su oferta, realizado por el Observatorio Cultural UTPL, 2020.

La danza o el teatro en sí no poseen una profesionalización reconocida por las entidades de Educación Superior, sin embargo existen academias de educación no formal que están adscritas a la Casa de la Cultura, Núcleo de Loja (CCE) o que son completamente independientes (ver figura 50), mismas que se estructuran con sus propios contenidos específicos acorde a la edad de sus estudiantes, así también ocurre en el caso de las artes visuales, donde se enfocan primordialmente en la enseñanza de dibujo y pintura mediante talleres. Es importante recalcar que el principal público que opta por este tipo de

educación viene a ser estudiantes de educación básica o bachillerato “comprendido entre las edades de 7 a 17 años. Muchos de ellos toman su formación artística como un complemento para su formación integral” (García, 2020), de donde con el tiempo se desarrollarán quienes formen parte del ecosistema cultural de la localidad ejerciendo el rol de artistas, gestores y creativos locales.

Este panorama de una u otra manera ha influido en todos aquellos estudiantes que inspirados o motivados por la afición al arte buscan una profesionalización, para lo cual se han realizado entrevistas a los coordinadores o administradores de algunas de estas carreras con la intención de conocer el perfil de ingreso de los bachilleres o personas que quieren profesionalizarse en cualquiera de los campos anteriormente mencionados.

Por ejemplo, Carlos Bermeo (2020), Coordinador de la Carrera de Artes Visuales de la UTPL (institución privada), menciona que a diferencia de los inicios del 2000 donde acudían estudiantes con pocas bases o conocimientos sobre arte, hoy en día los estudiantes debido a las influencias tecnológicas, poseen conocimientos tanto locales, nacionales e internacionales respecto al mundo del arte, es así que tienen ya cierto bagaje que los motiva a continuar aprendiendo, sin embargo respecto a conocimientos y habilidades técnicas, menciona que esto lo van aprendiendo a lo largo de sus estudios. Beatriz Campoverde (2020), encargada del área de Gestión Académica de la Carrera de Artes Plásticas de la UNL (institución pública), manifiesta que los estudiantes que ingresan a la carrera en su gran mayoría no poseen bases técnicas ni teóricas, muchos poseen una habilidad empírica debido a su afición por el dibujo o la pintura.

En el área de las carreras tecnológicas como es el diseño, Pablo Duque (2020), coordinador de la Tecnología Superior en Diseño Gráfico del ISTS (institución privada), hace referencia a que un gran porcentaje de los estudiantes

que ingresan son de colegios fiscomisionales o públicos, mismos que poseen habilidades para áreas como el dibujo o con ciertos conocimientos en el manejo de programas para ilustrar, en los que previo a su educación formal los suelen aprender por afición o el libre interés de quien desea trabajar luego en el área creativa; explica también que dentro de la carrera además de formarse profesionalmente siempre se les da la oportunidad para que se desempeñen en actividades culturales tanto institucionales como a nivel de ciudad, ya que se busca que cada alumno explore sus capacidades. Mientras que Diego Feijó (2020), coordinador de la Tecnología en Diseño del ITSDAB (institución privada), hace referencia a que un 60% de estudiantes corresponden a colegios fiscales, un 30% a instituciones fiscomisionales y el 10% a instituciones particulares, además gran porcentaje de los estudiantes no saben dibujar, es apenas un 2% quienes tienen habilidades ya formadas mediante el empirismo o a través de academias particulares.

Otra realidad es la que rodea a las instituciones de educación superior que se dedican a la enseñanza musical. Katherine García (2020), Secretaria General del Conservatorio de Música Salvador Bustamante Celi, explica que el perfil de ingreso de los estudiantes al nivel tecnológico es muy variado y desde hace algunos años se dio inicio con un proyecto de reestructuración de los procesos de admisión para ser inclusivos tanto con aquellos que vienen con una formación musical disciplinada y estrictamente formal desde el Colegio de Artes, hasta aquellos que mediante el empirismo, la afición, la educación no formal y el talento innato, anhelan una vida profesional. Es así como se implementa un examen de admisión dentro de la institución en la que los interesados se puedan desenvolver musicalmente, de esta forma la valoración más alta de su calificación para permitir el ingreso recae en la ejecución de su instrumento principal, dejando con un valor menor a la parte de teoría y lectura musical. Menciona que los procesos han optado por realizarse de esta manera debido a que los futuros estudiantes

que desean ingresar poseen un rango de edad que va desde jóvenes recién graduados de colegio, hasta adultos que ejecutan instrumentos dentro de bandas populares o poseen aptitudes para el canto, mismos que en algunos casos no tienen conocimientos de lectura musical, pero por otro lado ejecutan correctamente aquel que va a ser su instrumento principal, dando la oportunidad para que sean sus futuros docentes quienes en la audición - admisión analicen las aptitudes que el candidato posee, así también se ha implementado un programa propedéutico gratuito para aquellas personas que pese a ser aceptados necesitan adquirir aquellos conocimientos fundamentales para poder conseguir su título de tercer nivel.

Notamos que existen diversas realidades y necesidades en las personas que buscan una educación formal en cualquier tipo de arte, pero una de las que posee más requerimientos en su proceso de ingreso son las artes musicales debido a las habilidades y conocimientos básicos que requiere esta área. Así también se evidencia la existencia de academias de educación no formal que se dedican a brindar espacios académicos para que niños y jóvenes exploren sus habilidades artísticas, sin embargo todos ellos son pagados, es decir que para aquel estudiante que gusta el canto, de algún instrumento, del dibujo, de la danza, pero que no posee recursos económicos suficientes, no podría acceder a obtener conocimientos y habilidades en estas áreas de interés creativo. Siendo el Colegio de Artes “SBC” el único espacio que no requiere un pago mensual para los estudios, pero que sin embargo, debido a que posee una estructura educativa regida por el ministerio de educación cuenta con extensos años de estudio (actualmente se realizó una reforma que exigen que sean 11 años para que puedan obtener un bachillerato en artes (García K., 2020), así como edades estrictas para que el estudiante pueda ser admitido, o sus padres decidan incluir a sus hijos en este tipo de formación.

Si bien la incidencia de la educación artística no siempre desemboca en una formación profesional dentro del arte, muchas veces esta es necesaria para que aquellos quienes provienen de diversas realidades puedan obtener conocimientos adecuados o básicos en el caso de que deseen acceder en un futuro a un tipo de formación especializada, situación que se vuelve compleja debido a que como se evidencia en el estudio realizado el mayor porcentaje de docentes tienen estudios en Ciencias de la Educación, es decir que poseen conocimientos en varias asignaturas pero que respecto a aspectos artísticos son aficionados o autodidactas sin formación específica, luego está otro porcentaje de docentes que poseen una licenciatura en Educación Musical, pero que respecto a los aspectos de danza, performance o artes visuales su conocimiento puede ser limitado o básico, seguido quienes tienen una formación en Artes plásticas, Arte y Diseño, Psicología educativa, Arquitectura, Ingeniería Comercial, Jurisprudencia, Artes Escénicas, Artes Contemporáneas, Tecnología Educativa, Lenguas Extranjeras, Teología y Filosofía, perfiles de docentes que requieren de mucha investigación para poder formar a sus estudiantes en la amplia gama de contenidos artísticos con los que el currículo pide que se divida cada bloque académico. Situación que puede darse de manera efectiva o de manera superficial dependiendo de la realidad tanto del plantel educativo como del docente.

Verónica Erazo (2020), docente de un establecimiento educativo fiscal del área rural, cuyos estudiantes buscan una formación técnica y profesional, refiere a que pese a que ella posee un título en artes contemporáneas existen contenidos dentro del currículo que si no se los investiga no se pueden llevar a cabo con los estudiantes, por ejemplo, temas en el área de música, baile o teatro. De igual forma, la motivación que poseen los alumnos se orienta netamente al aprender un oficio y prestan poco interés a las asignaturas artísticas con la concepción de que “esto no les dará dinero a futuro”, pero la misión del docente

constantemente está en procurar que el estudiante comprenda que los conocimientos que puede adquirir en esta asignatura los puede llevar o conducir a ser más creativos.

Esta misión es compleja pero necesaria, ya que el arte siempre va a influir en los gustos o preferencias que como seres humanos cultivamos. Nos educa como seres sensibles, así como interviene en las habilidades que desarrollamos desde la infancia, volviéndonos más o menos creativos para el desempeño de las actividades profesionales futuras. El hecho de integrar las artes dentro del currículo ha provocado ventajas como desventajas, ya que si bien es cierto que el estudiante se merece una educación integral, en donde se pueda capacitar para comprender y apreciar los diferentes lenguajes artísticos, presenta falencias al momento de aplicar la enseñanza de estos, provocando quizás la desmotivación del estudiante o la falta de aprovechamiento de las habilidades que poseen para determinadas artes.

Es en este punto cuando la estructura cultural de un lugar debe apoyar al área educativa, ya que como en cada uno de los modelos internacionales y nacionales que se han analizado a lo largo de la investigación, se rescata el aporte del museo como una institución que no es solo de carácter turístico, sino que también forma a los públicos. Quizás las estrategias no sean estrictas como la estructura de una educación formal, pero se deben trabajar proyectos que fomenten la creatividad, brinden material complementario para solventar aquellos conocimientos en los docentes que no poseen experticia. Y sobre todo ya no se cumpla solamente el rol de un espacio en el cual se repiten los mismos guiones, donde no solo se contemple, sino que se generen diálogos de ida y vuelta en cada lugar en el cual el artista o el patrimonio de una ciudad se exponga, ya que a través del arte se puede enseñar y aprender sobre la vida.

3.2 Propuesta de un modelo de mediación para la ciudad de Loja, Ecuador

Si bien se ha podido analizar luego del estudio de campo y el análisis de contexto que en la ciudad de Loja, las estrategias para implementar proyectos de mediación educativa no existen en su totalidad, y a decir verdad se ha hecho un análisis de la realidad en las aulas de clase, donde se necesitan implementar estrategias para motivar una alfabetización visual, cultural y crítica. Nos encontramos con un panorama en el cual es necesario marcar un camino que transite de la guianza turística tradicional hacia una mediación con los públicos, que no solo faciliten la comprensión del patrimonio y la cultura, sino que se empiece a establecer un aporte significativo a la formación de todas las edades.

Sin embargo, al ser este un campo abierto de posibilidades las estrategias que se plantearán a continuación se enfocarán en el público infante juvenil, donde se busca aportar a la formación de estudiantes de Educación General Básica Superior, grupo cuyo rango de edad va de los 11 a 14 años. En el que el currículo nacional de Educación Artística se centra de forma especial para fomentar criterios propios y la búsqueda del desarrollo de sus dimensiones personales, sociales y cognitivas, pero que además según el psicólogo Jean Piaget, este grupo se encuentra en la etapa de desarrollo infantil denominada como operaciones formales (desde los 11 y 12 años de edad hasta la adultez), donde generalmente se desarrolla el razonamiento abstracto. Por consiguiente es decir, el joven empieza a contar con herramientas cognoscitivas para dar solución a problemas de la vida diaria usando la lógica. Al igual que pueden comprender y pensar en aspectos de moral, ética, o temas de relevancia sociales (Murray, Hufnagel, E. Gruber, & Vonèche, 1979).

3.2.1 Fundamentos para una línea de acción

Para partir con una fundamentación es necesario comprender los códigos que se entienden normalmente cuando se habla de arte. Lo que nos lleva a analizar los puntos de vista con los que se puede comprender la cultura a nuestro alrededor tal y como se lo explicaba en el capítulo 1. Con esto se puede definir que en nuestro caso, no es posible segmentar o diferenciar un solo tipo de concepción de cultura, sino que se toma en cuenta a la cultura, en su sentido clásico, la cultura histórica y la cultura de masas. Dichas concepciones se las evidencia tanto en el currículo de Educación Cultural y Artística, como en el ciudadano común, que cuando le preguntan qué puede interpretar con esta palabra hace referencia al patrimonio, al legado histórico, a las culturas ancestrales, la religión, la música, el cine, la pintura, la fotografía, el teatro, etc., manteniendo siempre una conceptualización muy amplia y multidisciplinaria de aquello a lo cual entiende como cultura.

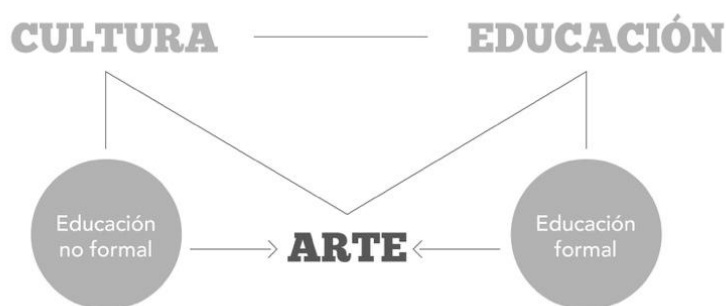


Fig. 51 Procesos de convergencia para la enseñanza artística, elaborado por la autora, 2020.

Esta idea de conceptos múltiples es ideal para poder enlazar los contenidos que se pueden presentar en una galería o museo, ya que como se observa en la figura 51, se ha unificado el concepto de consumo cultural, al cual

Bourdieu relaciona con el nivel de instrucción o educación a las dos diferentes estrategias como son la educación formal que se aprecia en un currículo, como la educación no formal que se estructura según las necesidades del espacio cultural que desee empezar a plantearse un proyecto educativo. Estas dos estrategias se unifican en el arte, como el eje principal con el cual se va a trabajar cualquier concepto, que luego se vaya a desarrollar con el estudiante.

Las diferentes temáticas que se abordan en los espacios culturales de la ciudad topan áreas como la música, arqueología, historia, cine, problemas sociales, patrimonio, emociones, ciencia, religión, geografía y tradiciones (ver figura 52). Cada una de estas se puede ver reflejada en exposiciones de artes visuales, como en museos de tipo cronológico y temáticos. Es así que se considera que cada una de estas áreas puede ser mediada a través de didácticas artísticas, no con la intención de seguir una estructura académica como la de un maestro en el aula de clase, sino con el propósito de plantear actividades que a partir del juego y la curiosidad se impresione al visitante. En este caso al estudiante, y de esta manera se genere un espacio extra cotidiano, que como menciona María de los Ángeles González (2020), política argentina y gestora de proyectos pedagógicos lúdico-creativos, no se escolarice sino que se procure motivar al pensamiento creativo, y que a la par, el visitante reconozca los espacios como una aventura y de esta manera se pueda aportar a su formación.



Fig. 52 Temáticas que se encuentran en los diferentes espacios culturales de la ciudad de Loja y que pueden ser enseñadas a través del arte, elaborado por la autora, 2020.

Por este motivo se puede considerar primeramente la estrategia de crecimiento rizomático con la finalidad de conectar contenidos de manera libre y que no necesariamente se encuentren entrelazados por una sola línea teórica, sino que se busque la relación constante entre lo que se observa y la vida cotidiana, es decir, conectar con las experiencias personales de los individuos a través del arte y el contenido del museo.

Es así que según las metodologías de aprendizaje en los museos que Huerta (2010) menciona, esta propuesta se enfoca en educar a través del arte, tomando en cuenta que la educación en artes ya se encuentra centrada en academias especializadas en los diferentes lenguajes artísticos. A pesar de que se podrá motivar al estudiante, para que este se pueda interesar en la formación artística, ya que a través de las actividades de mediación como primer punto se educará para la sensibilidad social y cultural. Aun así el visitante podrá vivir la experiencia artística que luego se espera genere motivación, para que practique

un lenguaje artístico ya sea por afición o desde una perspectiva profesional.

Existe también la posibilidad de trabajar mediaciones comunitarias, debido a que muchos de los museos y galerías se encuentran en el área céntrica de la ciudad. A pesar de que la estructura organizacional de estos aún no hace posible que se pueda vislumbrar una posibilidad de pensar en lineamientos, para proponer estrategias en esta área, debido a que se requiere trabajar con grupos sociales y esto implica la realización de un estudio sobre el tipo de públicos que conviven alrededor de cada museo, centro cultural y galería.

El espacio lúdico que se puede encontrar en varios de los modelos nacionales aquí expuestos, es explicado por Moreno (2016), para quién es importante debido al desarrollo de la función simbólica del ser humano. Es decir, este espacio puede ser creado o diseñado físicamente en un museo para que el visitante realice actividades o juegos que pongan a prueba los conocimientos adquiridos en la visita. A más de de la posibilidad de trabajar con estrategias a manera de talleres en los cuales se realicen actividades a través de las palabras para generar diálogos, o con el cuerpo, buscando maneras de incluir la expresión corporal como una manera de canalizar emociones y expresar sentimientos que permitan un intercambio de opiniones sobre lo que se ve. Esta estrategia se puede considerar, al tomar en cuenta que los museos y galerías necesitan generar espacios o áreas para la interacción del público, debido a que la museografía de algunos de estos sitios no permite el libre movimiento de públicos estudiantiles por el mismo cuidado que se debe tener con la custodia de las obras artísticas o patrimoniales.

Un método que también es bastante relevante es la estrategia de pensamiento visual (Visual Thinking Strategies VTS) , que ha sido adquirida para muchos proyectos educativos con la finalidad de promover una pedagogía crítica. La principal acción está en la realización de tres preguntas: primero observamos

una obra y nos cuestionamos ¿qué está pasando en esta imagen/ qué está pasando aquí?, ¿qué miras que te hace decir eso/ pensar eso?, ¿qué más podemos ver? (Tishman, MacGillivray, & Palmer, 1999). A esta estrategia, se complementa la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) de Feuerstein, cuya finalidad recae en poder generar en el público una participación activa, para lograr la construcción de nuevos aprendizajes tomando en cuenta algunos de sus 12 criterios que los podemos visualizar en la figura 53.



Fig. 53 Criterios de mediación según Feuerstein, elaborado por la autora, 2020.

Entre todos estos criterios de mediación se han considerado los siguientes que se explican a continuación, ya que son aquellos más importantes que pueden ser usados tanto por guías-mediadores, así como por docentes para incluirlos como estrategias dentro de la interacción en espacios culturales:

- Intencionalidad y reciprocidad: la intencionalidad hace referencia al estar consciente de tener un propósito y objetivos claros al mediar con los

estudiantes. Mientras que la reciprocidad consiste en hacer sentir involucrados a los estudiantes, dentro del proceso de mediación, para crear curiosidad y motivación que generen una respuesta participativa en la cual se vea reflejado el esfuerzo del participante por resolver la actividad o tarea que se le proponga.

- Trascendencia: se busca que a pesar de tener claros los objetivos, el mediador impulse el pensamiento del estudiante mucho más allá de sus respuestas inmediatas con la finalidad de buscar conocimientos nuevos.
- Significado: consiste en presentar las actividades de mediación de forma interesante o atractiva al estudiante, con el objetivo de que se pueda involucrar emocionalmente dentro de las planificaciones, relacionando la información nueva que presencian con aquellos contenidos que posiblemente ya conozcan. (Escobar, 2011)

Al mismo tiempo, Feuerstein & Falik (2010) hacen hincapié en que es posible que la mediación ocurra incluso entre padres e hijos, abuelos y nietos, amigos y amigas, parejas e incluso entre personas desconocidas. Esto quiere decir que la mediación puede ocurrir de forma social, que puede ser no intencionada, pero que se podría motivar en un contexto adecuado para que exista una interacción que ya no solo la lidere el personal de un museo, sino que se generen diálogos entre la familia, amigos o conocidos (Rubiales, 2019).

El término usado por Helguera (2011) sobre la “transpedagogía” dentro de las didácticas de la Bienal MERCOSUR, se lo puede relacionar con la idea del aprendizaje multidisciplinar, sobre todo debido a la necesidad de plantear un modelo de mediación en el que se use al arte como una herramienta para comprender el mundo. Esto debe complementarse con procesos para que los mediadores puedan trabajar en la generación de procesos constantes que no permanezcan estáticos como un guion museográfico que nunca cambia, sino en

meditar constantemente en las relaciones que existen dentro de la visión de generar diálogos críticos.

Este método de basa en las prácticas que se realizan en las escuelas Reggio Emilia con la finalidad de documentar las prácticas grupales e individuales. Las mismas que se ejecutan con la finalidad de evaluar la acción educativa a través de registros con fotografía o video. Esta práctica se la ha dividido en cuatro partes: observar, registrar, interpretar y compartir los procesos y productos propios del aprendizaje (Project Zero, 2001).

- Observar: permite que los educadores se enfoquen en la búsqueda de sentido y la construcción de significados, que los estudiantes se encuentran viviendo en la experiencia de aprendizaje. Al realizar estos procesos se hace posible reconocer las diversas estructuras de expresión y lenguajes, así como las diferentes maneras en las que el niño o adolescente está abordando un tema.
- Registrar: primero se necesita decidir los momentos más significativos de los procesos de aprendizaje de el o los participantes, ya que no se trata solo de documentar cada paso de una expresión o ejercicio plástico que se encuentren realizando, sino que el mediador debe ser selectivo para luego realizar un análisis profundo del propósito educativo vivido por el estudiante y la experiencia del aprendizaje que llevan con ellos.
- Interpretar: es una herramienta que va a revisar todas las experiencias registradas-documentadas, el equipo que trabaja dentro de las prácticas de mediación debe reunir sus evidencias de la experiencia, notas tomadas sobre comentarios de los visitantes, videos, fotografías, con la finalidad de poder interpretar aquellas estrategias propias que los niños usan para luego conseguir generar nuevas propuestas que construyan mejores conexiones entre aquello que se propone para trabajar en determinado espacio. (Rubiales, 2019)

A todo esto se debe agregar la implementación de herramientas didácticas que puedan aportar con el nexo que se pretende crear entre la educación formal y no formal. Esto aportará no solo al mediador, sino también al educador.

3.2.2 Materiales didácticos

En múltiples espacios referenciados a lo largo de esta investigación se han señalado lo importante que son los diseños museográficos y a la par se ha derivado como evidencia, el uso de tecnologías como en el MuNa. Sin embargo, dentro del análisis de los espacios de la ciudad de Loja la realidad es distinta.

La mayoría de los museos posee como recursos para comunicarse con el público láminas con textos explicativos, o también se puede ver el uso de cédulas con los nombres de obras y autores en el caso de las galerías. A esto se le puede sumar la impresión de catálogos que en su contenido, lo que se puede apreciar es una presentación de la muestra que se expone y fotografías de la obra.

Se dan casos especiales donde se implementan otros medios para interactuar con las obras artísticas como pantallas con videos que se proyectan, o pantallas con audio que ayudan a generar un contenido llamativo para los visitantes. Esto no implica que existan procesos de comprensión con aquello que se procura enseñar, ya que el guía se limita a explicar aquello que se expone.

La posibilidad de la existencia de recursos tecnológicos que permitan una interacción profunda entre el espectador y la obra siempre dependerá de situaciones presupuestarias, es por ello que se deben buscar alternativas lúdicas que faciliten el trabajo del proyecto educativo.

Una de las herramientas que se considera importante desarrollar es la estructuración de un sitio web donde no solo se hable del museo, sino que

también se implementen recursos que permitan conocer desde los horarios de visita, la posible agenda de visitas guiadas o mediadas con grupos estudiantiles. Aunque lo que se considera imprescindible es la creación de material que pueda ser compartido con docentes y estudiantes. Este material se puede traducir en hojas de trabajo, libros o artículos de lectura desarrollados con temáticas relacionadas a las exposiciones que se muestran, reseñas de los artistas que se exhiben para que el estudiante pueda conocer más a profundidad a la persona tras la obra, juegos, o incluso está la posibilidad de generar cuadernos de trabajo, siguiendo los lineamientos que se pudieron apreciar en las diferentes bienales a las cuales ya se ha hecho referencia.

La posibilidad que brinda la virtualidad para generar material didáctico hoy en día es importante. Pese a esto, dependerá de la gestión que pueda realizar cada espacio cultural, pero el espacio que también se crean en las redes sociales se puede convertir en una opción para crear una comunidad de interacción entre el museo y el público y así poder generar contenido compartido, que eduque o genere interés para su visita. A nivel internacional, encontramos como ejemplo, las redes sociales de los Centros Culturales del Banco de la República de Colombia (@banrepcultural), y a nivel nacional, el ejemplo que más aporta a la interacción educativa con el público son las redes sociales del Museo Casa del Alabado (@museocasadelalabado).

3.2.3 Transversalidad con el currículo de Educación Cultural y Artística desde el campo de la educación no formal dentro del museo.

Una de las claves principales para poder trabajar con público infanto-juvenil es la relación que se puede hacer con el currículo oficial que maneja el Ministerio de Educación de Ecuador. Se han visto ejemplos muy claros en el caso de la XIII Bienal de Cuenca, así como en los recientes proyectos que se están planificando en el Museo Casa del Alabado. Además, es importante tomar en

cuenta que lo que el MINEDUC pretende con la Educación Artística es fomentar aprendizajes a través de proyectos, mismos que deben buscar estrategias que apoyen su desarrollo en el aula de clase y que bien pueden ser reforzadas con programas de mediación educativa fuera del aula de clase.

Previamente se había hecho referencia a los cuatro pilares que el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2016) considera elementales dentro de una educación integradora para las artes como son: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Estos parámetros tienen una relación paralela con los ejes que el currículo de Educación Cultural y Artística procura desarrollar dentro de las destrezas de los estudiantes, mismos que se dividen en cuatro que son: observar, explorar y expresar, indagar e investigar, convivir y participar.

Se realiza esta relación con la finalidad de comprender y analizar los puntos de vista paralelos entre un modelo educativo y otro, para de esta forma lograr definir estrategias que se puedan aplicar en un espacio cultural (ver figura 54), pensando en aportar al desarrollo del estudiante y que de esta manera el docente conozca que puede trabajar las destrezas del aula de clase en un espacio de educación no formal para complementar los conocimientos.

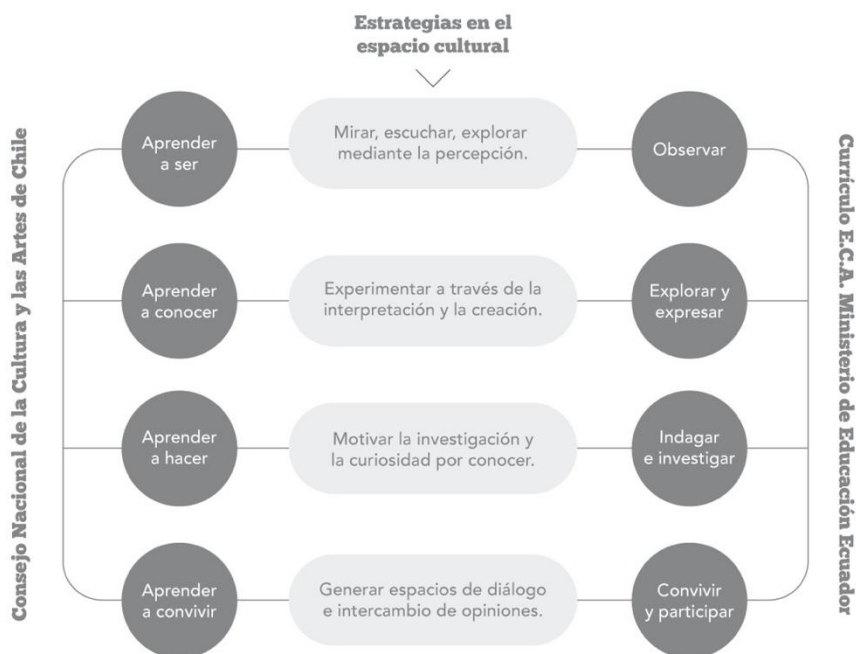


Fig. 54 Esquema de relación entre los pilares y los ejes de trabajo para la Educación Artística de Chile y Ecuador y la definición de estrategias de trabajo en los espacios culturales, elaborado por la autora, 2020.

Dada esta relación se pueden definir cuatro acciones que se deben tomar en cuenta para implementar actividades mediadas:

- Mirar, escuchar y explorar mediante la percepción.
- Experimentar a través de la interpretación y la creación.
- Motivar la investigación y la curiosidad por conocer.
- Generar espacios de diálogo e intercambio de opiniones.

Estas estrategias se van a ir intercalando con los fundamentos anteriormente descritos, pero además, a partir de estas definiciones será necesario fijarse en los bloques temáticos en los cuales se divide la asignatura y debido al grupo en el cual esta investigación se enfoca, es adecuado tomar en cuenta los contenidos que se estudian y de esta manera buscar la manera más adecuada de abordarlos en los espacios culturales para que los procesos de transpedagogía puedan ocurrir.

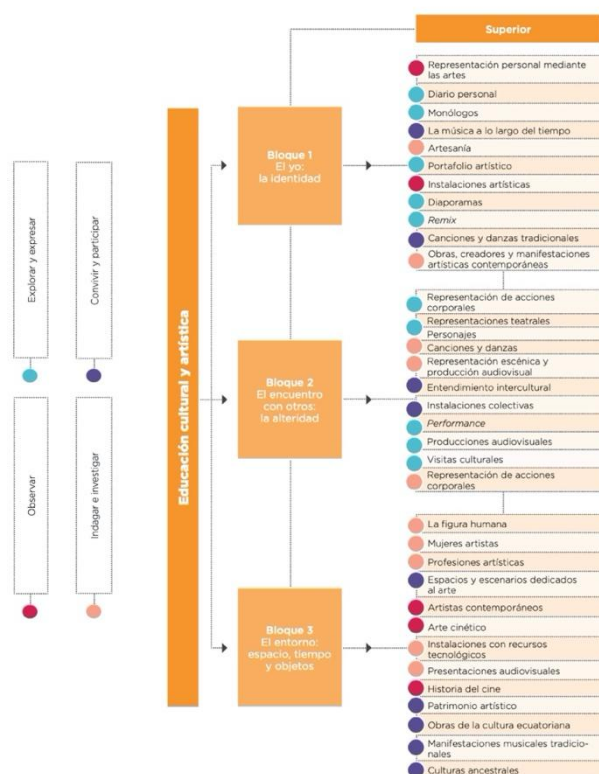


Fig. 55 Detalle de la estructura curricular de E.C.A para el nivel de Educación General Básica Superior.

Como se puede observar en la figura 55, se cuenta con tres bloques temáticos:

1. El yo: la identidad
2. El encuentro con otros: la alteridad
3. El entorno: espacio tiempo y objetos

Cada uno de los títulos que se proponen por cada tema para las unidades de estudio, pueden ser tomadas como una base para las actividades que se pueden plantear en los museos o galerías, ya que a través del estudio del monólogo por ejemplo se pueden crear actividades en donde se planteen temas bajo los conceptos de una exposición para que el estudiante exprese sus ideas personales, con el estudio de la artesanía se podrían plantear actividades en un

museo en donde existen muestras de arqueología para interactuar con diferentes elementos y relacionar las prácticas ancestrales con la actualidad, las canciones y las danzas tradicionales pueden ser una entrada para que se realicen visitas a eventos culturales donde se puedan apreciar estas actividades y luego discutir u opinar sobre aquello que se observa, el conocer sobre tipos de producciones audiovisuales pueden motivar al estudiante a realizar experimentos con sus propias herramientas para experimentar a través de la fotografía y así canalizar una diversidad de temáticas para que puedan ser aprendidas con la investigación de por medio.

Es decir, los espacios culturales pueden explorar las posibilidades que existen de mezclar los temas curriculares con las propias temáticas que se encuentran en exhibición. Como resultado de las entrevistas realizadas a los diferentes responsables de museos, galerías y centros culturales se ha notado que muchas veces se ha optado por trabajar de la mano de las artes plásticas, o incluso con manualidades o escultura, pero es importante explorar el resto de lenguajes artísticos que nos rodean y que también interesan al estudiante, para poder incentivar no solo una visita a estos lugares, sino que se conviertan en sitios en los cuales se logren fidelizar a los públicos debido a las experiencias creativas que se ofrezcan.

3.2.4 Actividades de mediación diseñadas para el Museo y Centro cultural de Loja

Evaluación del espacio-Observación

Si bien dentro de la ciudad de Loja se cuenta con un considerable número de espacios culturales, uno de los cuales ha experimentado una reestructuración museográfica importante es el Museo y Centro Cultural de Loja, espacio que se encuentra dentro de una casa que fue construida en el siglo XVIII, siendo morada

de importantes personajes dentro de la historia lojana como lo fue Daniel Álvarez Burneo, quien donaría esta casa para ser utilizada como oficinas del sector público, hasta llegar a ser administrada por el Banco Central y convertida en museo desde 1986. Es así que actualmente es administrado por el Ministerio de Cultura y Patrimonio, buscando explicar a toda una comunidad de visitantes la historia de Loja de los últimos 600 años (Museo y Centro Cultural de Loja, 2020).



Fig.56 Museo Banco Central del Ecuador, obra en restauración, Loja 1982. Ministerio de Cultura y Patrimonio



Fig. 57 Museo y Centro Cultural de Loja, 2020.

Internamente la edificación cuenta con dos plantas, un patio central, un auditorio que también es usado como sala de conciertos, dos salas para exposiciones artísticas temporales en la planta baja, mientras que en la segunda planta se puede encontrar toda la exhibición temática, misma que fue

reestructurada para darle “una lectura contemporánea de una lojanidad universal, propuesta a través de un recorrido de bienes culturales [...] destaca la particularidad y originalidad de la identidad, cultura, geografía, historia y la economía en la zona de los Andes bajos” (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2020).



Fig. 58 Vista interior del Museo y Centro Cultural de Loja y sus salas, 2020.

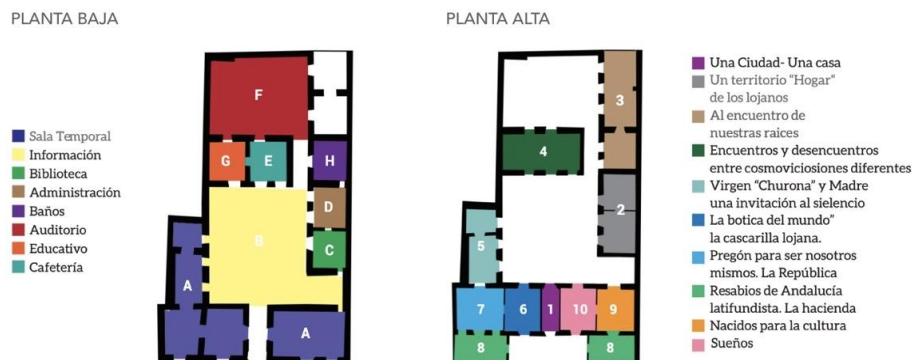


Fig. 59 División por salas del Museo y Centro Cultural de Loja, 2020.



Fig. 60 Diagrama organizacional del Museo y Centro Cultural de Loja

Según la explicación de Patricia Peña (2020) el personal que labora dentro del museo se distribuye en un grupo de tres personas, Pablo Albear, quien realiza las actividades de investigador cultural y cuyo perfil es el de Licenciado en Artes Plásticas, Natasha Quezada, técnica en gestión cultural que se encarga de realizar los procesos de guianza, y su persona, que ejerce las labores de responsable del museo, además de las personas que ejercen los controles de seguridad. Pese a ser un equipo pequeño el personal se encarga de realizar proyectos que se enfocan en la convocatoria a escuelas de carácter público, fiscomisional y de tipo privado para realizar visitas a este espacio, donde lo que hasta la fecha se procura es incentivar el gusto por la cultura, así como enseñar aquellos elementos importantes para la vida y cultura lojana.

Quezada (2020) menciona que constantemente se han procurado coordinar las visitas del sector educativo a través de la creación de una agenda educativa, en la cual se organizan las escuelas o colegios que desean realizar recorridos en el museo, conjuntamente los docentes que asisten con los grupos de alumnos suelen preparar posteriormente actividades evaluativas para comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, por otro lado Albear (2020) explica que luego de analizar las experiencias de guanzas realizadas con los estudiantes se suelen hacer planificaciones a largo plazo para la convocatoria

a diferentes actividades, entre las que se pueden contar los talleres de arte donde se enfocan en que los estudiantes puedan dialogar con los diferentes elementos y temas que pueden encontrar en el museo, así como la planeación de concursos de arte bajo la misma premisa.

Este museo no cuenta con un sitio web propio, sin embargo, actualmente se encuentra activo en redes sociales, informando mediante cápsulas sobre el contenido que existe dentro de este espacio y también compartiendo información referente a otros museos del país. En las redes sociales también se puede visualizar que motivan talleres para fomentar la comprensión lectora o también para dar capacitación a docentes interesados en trabajar estrategias de este tipo con sus estudiantes.



Fig. 61 Artes publicitarios del Museo y Centro Cultural de Loja que circulan en redes sociales, 2020.

El guion

El planteamiento del guion 2020 para este museo refiere a la construcción de un espacio reflexivo que se encuentra en permanente construcción, con la finalidad de fomentar el diálogo horizontal y crítico sobre el ser humano y su

entorno, enfocándose a la realidad de la provincia de Loja. Es por ello por lo que los contenidos que se presentan en esas salas permanentes son el resultado de investigaciones multidisciplinarias que reflexionan desde lo local.

Es así que se han seleccionado y documentado los principales hitos y procesos que han quedado en la memoria de la Región Sur del Ecuador, mostrando sus aportes, desafíos y también generando interrogantes para desarrollar debates que puedan reelaborar discursos contruidos a partir de lecturas múltiples. Este es el motivo por el cual la exhibición toma el título de *Razones para la lojanidad*, donde se reflexiona sobre los efectos y desafíos de la interculturalidad, con relación a los procesos que surgen de la interacción entre los diferentes grupos, pueblos y nacionalidades que han habitado y habitan este territorio. Se proponen mantener y propiciar las relaciones con instituciones culturales y la comunidad académico-cultural, para buscar su aporte y la apropiación de sus actores sociales y culturales (Museo y Centro Cultural de Loja, 2020).

Todas estas razones para la lojanidad se han dividido en diez temáticas diferentes:

1. (Sala 1) Primera razón: una ciudad y una casa

Hace referencia a la historia de la casa colonial en la que se encuentra funcionando el museo, se cuenta desde los materiales de su construcción relacionándola con el resto de la arquitectura del siglo XVIII, así como la estructura organizativa de la ciudad en la época de fundación, sus dueños, remodelaciones y las funciones que ha cumplido dentro de la ciudad.

2. (Sala 2) Segunda razón: un territorio, “hogar” de los lojanos.

Se explica la situación geográfica de la provincia de Loja, su altura, el tipo de territorio, clima, flora, fauna y descubrimientos recientes e importantes de especies ancestrales, así como aquellos atractivos turísticos naturales con los que cuenta la provincia.

3. (Sala 3) Tercera razón: al encuentro de nuestras raíces.

En esta sección se hace un recorrido arqueológico por todas las etapas del periodo precolombino del ecuatoriano, tomando como centro de interés los hallazgos arqueológicos de diferentes culturas ancestrales que habitaron alrededor de la provincia de Loja.

4. (Sala 4) Cuarta razón: encuentros y desencuentros entre cosmovisiones diferentes.

Se explica el proceso histórico y constantes luchas entre los pueblos originarios de la provincia y los conquistadores españoles, la resistencia, la organización del sistema colonial, la minería desde tiempos de la colonia y los intentos por construir proyectos que fortalezcan la región sur.

5. (Sala 5) Quinta razón: virgen “churona” y madre, una invitación al silencio.

En esta sección se hace una explicación del proceso de sincretismo que atravesó a la religión católica y las creencias monoteístas de los paltas e incas, hasta llegar a la explicación histórica de la generación de la imagen de la Virgen de El Cisne y su progresivo alejamiento de las características populares que se relacionaban con la deidad Palta.

6. (Sala 6) Sexta razón: “la botica del mundo”, la cascarilla lojana.

La temática hace referencia al descubrimiento de la quinina y su sobreexplotación en toda la región, además de explicar los diferentes usos medicinales que se le daban a esta especie, pero también se resaltan otro tipo de especies que se utilizan para realizar bebidas o platos típicos de la provincia de Loja.

7. (Sala 7) Séptima razón: pregón para ser nosotros mismos. La república.

Se tratan los temas del proceso para llegar a la independencia de la ciudad sobre la monarquía española, su crisis y el proyecto que se llevó a cabo en la ciudad cuando se declaró el estado federal.

8. (Sala 8) Octava razón: resabios de Andalucía latifundista. La hacienda.

Es un área en la que se explican los modelos de trabajo que se ejecutaban desde la colonia hasta los años de la república en donde las diferentes etnias que habitaban la ciudad y provincia trabajaban, también se hace referencia a los procesos de lucha de muchos grupos indígenas por obtener sus propias tierras.

9. (Sala 9) Novena razón: nacidos para la cultura.

Se hace una exploración de la producción cultural más importante que se ha generado en la ciudad y provincia de Loja, así como se resaltan a los personajes más importantes que destacaron por sus composiciones musicales, literarias y pictóricas.

10. (Sala 10) Décima razón: sueños.

La última sala de esta exposición, que narra y explica las acciones más importantes que se han trabajado en la provincia para poder llegar a alcanzar una región sostenible, desde la colonia hasta la actualidad, así

como el potencial que radica en el nacimiento de nuevos actores culturales que también buscan generar nuevas propuestas que puedan crear de manera audaz y contemporánea un camino para fortalecer a Loja.

Este guion dota de información concisa para poder ser explicada a sus visitantes, toma en cuenta parámetros históricos, geográficos, sociales y científicos que motivan el aprendizaje que no se basa en lo cronológico, sino en las temáticas. Desde su concepción, esta estructura nos da amplias posibilidades para poder construir nuevas entradas de aprendizaje sobre estos textos previamente contruidos, aprendizajes que en este caso no serán propuestos desde un punto formal o científico, sino que buscarán acercarse a los aspectos vivenciales de los estudiantes. Incluso, como parte de las entrevistas realizadas al personal que labora en este espacio se menciona que, muchas de las acciones que realizan los docentes en el espacio es mayormente de ser custodios de sus grupos estudiantiles, controlar el orden y el silencio, así como el de tomar notas para realizar actividades académicas como parte de los procesos de aprendizaje formal en el aula.

Guía de actividades de mediación: ¿Y cuáles son mis razones?

a. Introducción

La construcción de esta guía es de carácter didáctico, no busca ejercer un rol de poder sobre los estudiantes, sino ser un apoyo para los guías del museo y que de esta forma puedan empezar a realizar procesos de mediación pensados en el fortalecimiento de la función simbólica del ser humano. También este pretende convertirse en un cuaderno de trabajo que sirva tanto al docente como al estudiante, no en la búsqueda de escolarizar el museo, sino que brinda métodos para

aprender sobre el mundo y aportar a la educación sensible de los sujetos.

Nivel educativo: Educación General Básica Superior 8vo, 9no y 10mo.

Tiempo de duración de las actividades: Se adaptará al tiempo que dispone el estudiante y se puede realizar a la par que la explicación del guion museográfico.

b. A los estudiantes

En este museo no solo vas a conocer sobre la historia de Loja y sus costumbres, sino que tu opinión es muy importante para que todo lo que aprendas en este espacio te pueda hacer pensar en cuáles son las razones por las cuales nos podemos identificar con la lojanidad.

c. A los profes

Si bien esta es una guía de actividades, no se pretende que los estudiantes cumplan con una tarea más como en el aula de clase, sino que a través del arte puedan desarrollar su imaginario y relacionar aquello que miran en este espacio con sus vivencias personales y el mundo que los rodea.

d. Objetivos

- Relacionar la historia y el patrimonio con la convivencia cotidiana en el entorno del estudiante.
- Motivar habilidades artísticas a través de actividades didácticas.
- Generar diálogos críticos que promuevan la curiosidad y el gusto por la búsqueda de nuevos conocimientos.

e. Actuemos y reflexionemos

Tabla 14. Actividades Tema 1

Tema 1: ¿De qué color es mi provincia?	Salas relacionadas: 1 y 2	
<i>Transversalidad con el currículo: Representación personal mediante las artes/ Instalaciones colectivas</i>	<i>Eje a desarrollar: Indagar e investigar/ Convivir y participar</i>	<i>Estrategias: Motivar la investigación y la curiosidad por conocer/ Generar espacios de diálogo e intercambio de opiniones</i>
Motivación:	Hemos aprendido sobre la biodiversidad de la provincia y todos sus atractivos turísticos, ¡ahora juguemos con nuestra imaginación!	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">- Pintura acrílica o lápices de color- Pinceles- Cartulina blanca	
Proceso:		
<ol style="list-style-type: none">1. Primero preguntémonos qué lugares de la ciudad y la provincia hemos visitado.2. Cierra los ojos y recuerda los paisajes, las aves que hayas visto, las plantas, flores, animales y la gente que hayas conocido.3. Realiza un dibujo en el que expreses la emoción que hayas sentido en aquel lugar que mejor recuerdes y recrea las características de aquellos elementos que más te hayan sorprendido.4. Unamos todos los dibujos para crear un mural grupal y opinemos sobre lo que sentimos al visualizar todos los dibujos unidos.5. Luego el mediador o docente será el encargado de enlazar las opiniones de los estudiantes con los contenidos de la sala temática.		

Fuente: Estíbaliz Vélez, 2020.

Tabla 15. Actividades Tema 2

Tema 2: Decorando objetos	Salas relacionadas: 3	
Transversalidad con el currículo: La Artesanía/ Culturas ancestrales	Eje a desarrollar: Indagar e investigar/Convivir y participar	Estrategias: Motivar la investigación y la curiosidad por conocer/ Generar espacios de diálogo e intercambio de opiniones
Motivación:	Los objetos arqueológicos de nuestro pasado precolombino estaban contruidos con formas inspiradas en animales y muchos poseen diseños geométricos, ¡tú también puedes inspirarte y decorar aquellos objetos que usas y que usan tus compañeros!	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">- Papel- Tijeras- Marcadores de varios colores- Goma y cinta masking	
Proceso:		
<ol style="list-style-type: none">1. Observa con detenimiento las piezas arqueológicas de la sala y busca aquellas que más te llamen la atención, procura tomar nota de su origen y tipo de objeto.2. Observa a un compañero o compañera y analiza los objetos que suele usar: manillas, collares, cinturones, relojes, celular, zapatos, ropa etc.3. Pregunta a tu compañero cuál fue la pieza o los diseños que más le agradaron.4. Usa los marcadores para crear en el papel aquellos diseños ancestrales que tu compañero quiere usar sobre los objetos que está usando, luego de dibujar recórtalos y con ayuda de la cinta empezarás a decorar.		

5. El mediador o el docente preguntará a cada estudiante porqué se identificó con aquellas piezas, que les llamó la atención, y luego irá intercalando los contenidos de la sala con la actividad realizada.

Fuente: Estíbaliz Vélez, 2020.

Tabla 16. Actividades Tema 3

Tema 3: Juego de roles		Salas relacionadas: 4, 5 y 6	
Transversalidad con el currículo: Personajes/ Performance		Eje a desarrollar: Explorar y expresar	Estrategias: Experimentar a través de la interpretación y la creación
Motivación:		El encuentro de dos mundos es igual al encuentro de dos mentes diferentes, la vida en la colonia estuvo atravesada por una serie de luchas en las cuales las diferencias marcaron el modo de vida de toda una época, ahora preguntémonos ¿qué haríamos nosotros si viviéramos en la colonia?	
Materiales:		- Papel - Marcadores - Cinta masking	
Personajes a interpretar:		- Un indígena perteneciente a los paltas. - Un sacerdote español de la colonia.	
Proceso:			
1. Luego de escuchar la explicación sobre el arte religioso y los procesos de sincretismo se pedirá dos voluntarios para que interpreten a cada uno de los personajes.			
2. Utilizando papel, marcador y cinta se crearán cédulas con el nombre del personaje al cual el estudiante se encuentra interpretando.			

3. A través del ingenio y la improvisación los estudiantes realizarán una escena interpretando la manera en la cual ellos comprendieron la historia de la conversión de los indígenas a la religión.
4. El mediador o el docente preguntará a los estudiantes cuál sería la solución más adecuada para llegar a un acuerdo de opiniones diferentes, reflexionarán si dentro del aula de clase suelen existir ese tipo de encuentros y desencuentros para generar una discusión sobre las maneras en las cuales buscan solucionar aquellos conflictos. Posteriormente se podrá volver a enlazar las reflexiones de los estudiantes con el guion museográfico.

Fuente: Estíbaliz Vélez, 2020.

Tabla 17. Actividades Tema 4

Tema 4: ¿Qué escucho y qué pienso?	Salas relacionadas: 7, 8, 9 y 10	
<i>Transversalidad con el currículo: La música a lo largo del tiempo/ Canciones y danzas tradicionales</i>	<i>Eje a desarrollar: Convivir y participar/Indagar e investigar</i>	<i>Estrategias: Generar espacios de diálogo e intercambio de opiniones</i>
Motivación:	Sabemos que una de las razones principales por las que la provincia de Loja ha sido reconocida es debido a su producción artística, su literatura y la música. Pero ahora necesitamos escuchar aquellas melodías del pasado y pensar cómo nos imaginamos nuestro futuro con la ciudad.	
Recursos necesarios:	<ul style="list-style-type: none">- Una melodía tradicional lojana (se recomienda “Alma Lojana”)- Recortes con versos de la melodía	
Proceso:		

1. Los estudiantes escucharán con atención uno de los fragmentos que el mediador seleccione de la melodía lojana.
2. Luego se repartirán los recortes con los versos de la canción y se incentivará un trabajo grupal con la finalidad de que los estudiantes conformen la letra de la melodía escuchada en un orden correcto. Se recomienda observar el proceso de interacción de los estudiantes y analizar si alguno de ellos procura entonar la melodía.
3. Una vez terminado el proceso de unión de los versos se volverá a escuchar la melodía y se debe motivar a que los estudiantes repitan la letra y la canten.
4. El mediador o el docente realizará preguntas sobre qué comprenden a través de la letra que han leído o cantado, plantear a los estudiantes la posibilidad de componer una canción que pueda transmitir un mensaje parecido y luego escoger voluntarios que deseen compartir su composición.
5. Finalizar la mediación preguntando a cada participante cómo se imaginan su futuro y cómo imaginan el futuro de Loja.

Fuente: Estíbaliz Vélez, 2020.

Nota: esta propuesta también fue estructurada y diseñada a manera de un folleto, con la finalidad de poder ser socializada y entregada al personal del Museo y Centro cultural de Loja, misma que se puede observar en el Anexo 5.

Conclusiones

Se llegaron a revisar muchos modelos pedagógicos y de didáctica artística que se aplican alrededor del mundo. Así como aquellos que se designan dentro del país, de esta manera se pudo determinar que el arte se puede ocupar como un modelo de enseñanza no solo dentro del aula de clases, sino también fuera de ella en espacios de educación no formal, dedicados a fomentar el gusto por la cultura y a promover una diversidad de experiencias estéticas.

Como producto del análisis del currículo de Educación Artística en los niveles de EGB se puede llegar a la conclusión de que se pretende fomentar un modelo integral de educación, además se busca promover el aprendizaje a través de proyectos. Sin embargo una de las grandes falencias de este sistema de estudios, es la carencia de docentes especializados en artes, la despreocupación por el fomento de una alfabetización visual y musical, puntos que repercuten en el caso de modelos educativos públicos, cuyos estudiantes son los más interesados por una profesionalización en artes y que llegan a poseer dificultades al postular a un nivel de educación superior. Por lo tanto, se generan inconvenientes sobre todo en el área de las artes musicales, y luego en las artes visuales u otras carreras de ramas creativas, áreas del saber que carecen de destrezas técnicas, y en donde prima el empirismo y la intención por aprender nuevos lenguajes artísticos. Estos datos son aquellos que se pueden concluir como resultado del análisis realizado tanto a encuestas como entrevistas hechos para esta investigación.

Aparte se encontró un escenario cultural en el cual se necesita impulsar un modelo de mediación, a través de la didáctica artística, lo cual dio como resultado que se estructuraran puntos concretos para poder fundamentar una propuesta en la ciudad de Loja. La misma que se pudo llegar a estructurar tomando en cuenta los ejes temáticos del currículo obligatorio de Educación



Cultural y Artística, así como el guion museográfico del Museo y Centro Cultural de Loja.

Recomendaciones

Es posible continuar con el análisis de las estrategias didácticas investigadas para estructurar modelos de mediación según el espacio cultural en el que nos estemos centrando.

Pese a que el sistema de la educación en artes posee sus limitaciones debido a variables ya expuestas a lo largo de este texto, es importante aprovechar la libertad estructurada que el currículo da a los docentes. Esta estrategia permitirá implementar proyectos educativos en museos, salas de exposiciones, centros culturales, etc., ya que estos lugares deben tomar en cuenta que se puede utilizar el arte como un recurso, para enseñar sobre diversos aspectos, desde académicos hasta vivenciales.

Este modelo diseñado toma en cuenta aspectos reflexivos para el desarrollo de una mente sensible y la motivación por usar la creatividad, como una herramienta de enseñanza. Es por esta razón que pese a estar enfocado en un determinado nivel educativo de estudiantes entre 11 a 14 años, bien se puede buscar adaptarlo para otros públicos. Debido a que lo que se procura a través de este modelo, es establecer el inicio de un modelo de educación no formal que permita tanto al personal de los espacios culturales, como a los docentes, interesarse por la aplicación de actividades que eviten la tradicional escolarización, sino que aporten a una formación transpedagógica y experiencial con el arte como punto central de interés.

Bibliografía

Abad, J. (2012). Propuestas de Arte Comunitario en contextos escolares. En C. y. Ministerio de Educación, *Formas de expresión y creaciones propias: la competencia cultural y artística* (págs. 21-22). Madrid: Secretaría General Técnica.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.

Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional*(57), 5-15.

Alvear, P. (17 de Septiembre de 2020). Entrevista sobre las actividades que se realizan en el Museo y Centro Cultural de Loja. (E. Vélez, Entrevistador)

American Museum of Natural History. (2020). *American Museum of Natural History*. Recuperado el 4 de Enero de 2020, de Learn & Teach: <https://www.amnh.org/learn-teach>

Andueza, M., Barbero, A., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., González, A., . . . Torres, A. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil*. La Rioja: UNIR Editorial.

Aristóteles. (2005). Capítulo XVIII. En *La Política* (P. López Barga de Quiroga, Trad.). Madrid.

Art Institute Chicago. (2020). *Art Institute Chicago*. Recuperado el 4 de Enero de 2020, de Learn with us: <https://www.artic.edu/learn-with-us>

Arteducarte. (2019). *ARTEDUCARTE*. Recuperado el 31 de Enero de 2020, de Arteducarte: Creando experiencias significativas en arte, educación y cultura: <http://arteducarte.com/nosotros/>

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.

Astudillo, A. (3 de Enero de 2020). Entrevista para conocer los procesos de mediación y didáctica artística que se implementan en los espacios culturales municipales. (E. Vélez, Entrevistador)

Astudillo, G. (2017). *El Comercio*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2020, de El Museo Remigio Crespo, renovado: <https://www.elcomercio.com/construir/museoremigiocrespo-renovado-cuenca-arquitectura.html>

Barragán, J. M. (1995). Para Comprender la Educación Artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(24), 39-63.

Bermeo, C. (5 de Septiembre de 2020). Entrevista sobre el perfil de ingreso de los estudiantes a la Carrera de Artes Visuales. (E. Vélez, Entrevistador)

Bienal de Cuenca. (2013). *Issuu Bienal de Cuenca*. Recuperado el 28 de Febrero de 2019, de Arte Contemporáneo y Educación en la 12 Bienal de Cuenca: <https://issuu.com/bienalcuenca/docs/brochureeducacionv8>

Bienal de São Paulo. (2019). Recuperado el 20 de Febrero de 2019, de Publicaciones: <http://www.bienal.org.br/publicacoes>

Bienal Manifesta. (2016). *Manifesta: The European Nomadic Biennial*. Recuperado el 15 de Febrero de 2019, de Manifesta Art Mediation: <https://manifesta.org/network/manifesta-art-mediation/>

Bienal Mercosur. (2018). Recuperado el 20 de Febrero de 2019, de Proyectos: <http://www.fundacaobienal.art.br/copia-projetos>

Bourdieu, P. (1984). Consumo Cultural. En P. Bourdieu, *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (págs. 229-237). Buenos Aires: Aurelia Rivera.

Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional* (2da edición ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2014). *Teaching in the art museum: interpretation as experience*. Los Ángeles, California: Getty.

Cabanellas, I., Eslava, C., Eslava, J., & Mendiá, P. R. (2003). ¿Qué hacemos con el niño o quién es el niño que va a recibir una educación artística? *Educación Artística: revista de investigación*, 2-4.

Campàs Montaner, J. (2019). *Academicismo y pintura académica*. Recuperado el 30 de Mayo de 2019, de Universitat Oberta de Catalunya: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/233/5/Historia%20del%20Arte%20II%20Módulo%201%20Academicismo%20y%20pintura%20académica.pdf>

Campoverde, B. (5 de Septiembre de 2020). Entrevista sobre el perfil de ingreso de los estudiantes a la Carrera de Artes Plásticas. (E. Vélez, Entrevistador)

Cardoso Segarra, R. (2017). *Casa-Museo Remigio Crespo Toral. Cuadernos del Museo*. Cuenca: Dirección Municipal de Cultura, Educación y Deportes.

Carrera, E. (16 de Septiembre de 2020). Entrevista sobre los procesos de mediación educativa en el Centro de Arte Contemporáneo CAC, Quito. (E. Vélez, Entrevistador)

Castro, R., Millán, M., Rivera, N., & Motta, L. (2011). El papel de la didáctica en la educación artística. *PRAXIS PEDAGÓGICA*, 26-36.

Cazar, K. (2014). *Arte Contemporáneo y Educación en la 12 Bienal de Cuenca*. Cuenca: Fundación Bienal de Cuenca.

Cazar, K. (2017). Curaduría y Gestión 12 Bienal de Cuenca. *INDEX*, 197-205.

Celi, J. (12 de Febrero de 2020). Entrevista sobre los procesos de mediación y didáctica artística dentro del Museo Concepcionistas Loja. (E. Vélez, Entrevistador)

Cobos, D. (2012). Modelos de Educación Artística. *Pontificia Universidad Católica de Chile*.

Códova, A. (2019). *Proyecto de curaduría educativa para la Casa Museo Remigio Crespo Toral*. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *CUADERNO 1 El Aporte De Las Artes Y La Cultura A Una Educación De Calidad: Caja De Herramientas De Educación Artística*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *CUADERNO 2 Por Qué Enseñar Arte Y Cómo Hacerlo: Caja De Herramientas De Educación Artística*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2020). *Gobierno de Chile*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2020, de www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/08/rc-presentacion-mediacion-artistica-CNCA.pdf

Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61.

D. Efland, A., Kerry, F., & Patricia, S. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2013). *Rizoma (Introducción)* (8va edición ed.). Valencia: PRE-TEXTOS.

Department for Education, U.K. (2013). *GOV.UK*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de National curriculum in England: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf

Department for Education, U.K. (2013). *GOV.UK*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de Art and design programmes of study: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239018/PRIMARY_national_curriculum_-_Art_and_design.pdf

Department for Education, U.K. (2013). *GOV.UK*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de Art and design programmes of study: key stage 3: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239062/SECONDARY_national_curriculum_-_Art_and_design.pdf

Desvallées, A., & Mairesse, F. (2010). Mediación. En A. Desvallées, & F. Mairesse, *Conceptos claves de museología* (págs. 46-48). París: Consejo Internacional de Museos ICOM.

Deutsche Welle. (2006). *Deutsche Welle, made for minds*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de El sistema educativo alemán: <https://www.dw.com/es/el-sistema-educativo-alemán/a-2239631-0>

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Documenta. (2019). *Documenta*. Recuperado el Septiembre de 2019, de About: www.documenta.de/en/about#

Domínguez, C. A. (2012). Arte para educar y transformar. En M. d. España, *Formas de expresión y creaciones propias. La competencia cultural y artística* (págs. 84-104). Secretaría General Técnica.

Duque, P. (4 de Mayo de 2020). Entrevista sobre el perfil de ingreso de los estudiantes a la Carrera de Diseño Gráfico. (E. Vélez, Entrevistador)

Durán, L., & Armijos, A. M. (2018). Pensar una política educativa para el Museo Nacional del Ecuador. En E. Ministerio de Cultura y Patrimonio, *Guion Académico 2018* (págs. 19-30). Quito: Ministerio de Cultura y Patrimonio.

El mercurio. (2018). *El mercurio*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2020, de Museo Remigio Crespo desarrolla proyectos educativos para niños: <https://ww2.elmercurio.com.ec/2018/07/02/museo-remigio-crespo-desarrolla-proyectos-educativos-para-ninos/>

Embajada de España. (2020). *Education Office of Spain - USA*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de Consejería de Educación en Estados Unidos: <https://www.educacionyfp.gob.es/eeuu/dam/jcr:b88fc1a8-f0cc-491b-b2d4-d870c92d8c87/descripci-n-del-sistema-educativo-de-estados-unidos.pdf>

Erazo, V. (10 de Septiembre de 2020). Experiencias educativas en el área de Educación General y Artística. (E. Vélez, Entrevistador)

Escobar, N. (Enero-Diciembre de 2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Acción Pedagógica*(20), 58-73.

Faicán, W. (5 de Septiembre de 2020). Entrevista al Lic. Wilson Faicán, fundador del colectivo "Garabato Público". (E. Vélez, Entrevistador)

Feijó, D. (5 de Septiembre de 2020). Entrevista sobre el perfil de ingreso de los estudiantes a la Carrera de Diseño Gráfico. (E. Vélez, Entrevistador)

Feuerstein, R., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. . New York: Teachers College Press.

Feuerstein, R., Klein, P., & Tannenbaum, A. (1999). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House.

Fundació Jesuïtes Educació. (2018). *Blog: Fundació Professional Jesuïtes Educació*. Recuperado el 15 de Agosto de 2019, de Fundación Profesional

Jesuites Educació: <https://fp.uoc.fje.edu/blog/educacion-no-formal-informal-y-formal-en-que-consiste-cada-una/>

Fundación Bienal de Cuenca. (2016). *El tiempo no es más fuerte, curso de formación en mediación XIII Bienal de Cuenca*. Cuenca: Fundación Bienal de Cuenca.

Fundación Bienal de Cuenca. (2018). *Curso de formación para mediadores, programa educativo "Comprender Juntos"*. Cuenca: Fundación Bienal de Cuenca.

Fundación Bienal de Cuenca. (2020). *Bienal de cuenca*. Recuperado el 28 de Agosto de 2020, de Fundación: <https://fundacion.bienaldecuenca.org>

Fundación Museos de la Ciudad. (2015). *Coordinación de Mediación Comunitaria: Informe General 2013-2015*. Quito.

Fundación Museos de la Ciudad. (2018). *Fundación Museos de la Ciudad*. Recuperado el 15 de Febrero de 2019, de Programa Educativo: http://www.fundacionmuseosquito.gob.ec/?page_id=2570

Fundación Museos de la Ciudad. (2020). *Fundación Museos de la Ciudad, Quito*. Recuperado el 28 de Agosto de 2020, de Sobre la fundación: <http://www.fundacionmuseosquito.gob.ec/wp-content/uploads/2020/07/FMC-folleto-informativo-NUEVO-.pdf>

Fundación Telefónica. (2017). *Fundación Telefónica, el lado social de la transformación digital*. Recuperado el 31 de Enero de 2020, de Quito inaugura el nuevo 'Espacio Fundación Telefónica', un lugar de encuentro para el debate y la cultura digital: <https://fundaciontelefonica.com.ec/2017/07/19/inauguracion-espacio-telefonica-quito-exposicion-tesla/>

Fundación Telefónica. (2018). *Espacio*. Recuperado el 22 de Febrero de 2019, de Información Práctica: <http://espacio.fundaciontelefonica.com.ec/visitanos/info-practica/>

- Gallegos, C. (2016). El tiempo no es más fuerte. En B. d. Cuenca, *El tiempo no es más fuerte. Curso de formación en mediación de la XIII Bienal de Cuenca* (págs. 12-19). Cuenca: Fundación Municipal Bienal de Cuenca.
- Gallegos, C. (2017). Material con profesores, XIII Bienal de Cuenca. Cuenca, Azuay, Ecuador.
- Garabato Público. (2018). Arte sin fronteras. *Monosabio, tu huella escribe la historia*, págs. 8-9.
- García, C. (29 de Julio de 2020). *Observatorio Cultural UTPL*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2020, de Boletín No. 2 Censo Institucional del Sector Cultural del Cantón Loja, Informe Preliminar: <https://drive.google.com/file/d/1WD1B4TYf4AYFCE9aBNCEgYlTMYbrNXmK/view>
- García, K. (8 de Septiembre de 2020). Entrevista sobre el perfil de ingreso de los estudiantes a la Carrera de Música. (E. Vélez, Entrevistador)
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Giráldez, A., & Andrés, P. (2014). *Educación artística en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Gobierno de México. (2020). *Aprendizajes Clave*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de Artes: <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-intro-artes.html>
- Gómez Navas, M. V. (2016). *La mediación comunitaria en museos del Centro Histórico de Quito: negociaciones, tensiones y resistencias (2009-2014)*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Gómez, M., & Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista Para el Aula-IDEA*(14), 47-48.

Gonzalez Vicario, M. T., Alegre Carvajal, T., & Tusell García, G. (2009). *Historia del Arte de la Antigua Edad Media*. Madrid: Editorial centro de estudios Ramón Areces, S.A.

González, M. d. (19 de Junio de 2020). Conversatorio internacional diseño de experiencias para niños en museos. (p. m. Yaku, Entrevistador)

Google Arts&Culture. (2020). Recuperado el 28 de Agosto de 2020, de Museo Casa del Alabado: artsandculture.google.com/partner/museo/casa/del/alabado

Granda, G. (18 de Marzo de 2020). Entrevista para conocer los procesos de mediación y didáctica aplicada en las Salas de exposición de la CCE-Loja. (E. Vélez, Entrevistador)

Guggenheim Museum. (2020). *Guggenheim Museum*. Recuperado el 5 de Enero de 2020, de <https://www.guggenheim.org>

Hamadache, A. (1991). La educación no formal: concepto e ilustración. *Perspectivas*, XXI(1), 123-137.

Helguera, P. (2011). Transpedagogía. En P. Helguera, & M. Hoff, *Pedagogía en el campo expandido* (págs. 154-159). Brasil: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Herrera, M. Á., & Cochancela, M. G. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científica*, 5(15), 362-383.

Hoffman Davis, J. (1999). Nowhere, Somewhere, Everywhere: The Arts in Education. *Arts Education Policy Review*, 100(3), 23-28.

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.

Huerta, R., & Germán, N. (2016). Museari: An Online Museum About Sexual Diversity. *Museum Education and Accessibility: Bridging the Gaps*, 145-149.

Larenas, B. (2005). DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES SUSTENTADA EN LA PROPUESTA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER: EXPERIENCIA APLICADA EN UN PRIMER AÑO MEDIO DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN. *Revista Ingeniería Industrial*, 73-87.

Los Angeles County Museum of Art. (2020). *Lacma*. Recuperado el 5 de Enero de 2020, de Education Public Programs: <https://www.lacma.org/listing/education-public-programs>

Manifesta 7. (2008). *Manifesta*. Recuperado el Septiembre de 2019, de Manifesta Education Brochure: https://www.manifesta.org/public/M7_edubrochure.pdf

Médiation Culturelle Association. (2010). *Charte déontologique de la médiation culturelle*. Lyon: Médiation Culturelle Association.

MINEDUC. (2016). *Ministerio de Educación Ecuador*. Recuperado el 15 de Enero de 2020, de Currículo 2016: <https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Ministério da Educação, Brasil. (6 de Marzo de 2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* . Obtenido de Base Nacional Comum Curricular: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versao final site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (15 de Enero de 2020). *Ministerio de Cultura y Patrimonio, Boletines*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2020, de El Centro Cultural y Museo de Loja fue presentado con nueva conceptualización: <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/el-centro-cultural-y-museo-de-loja-fue-presentado-con-nueva-conceptualizacion/>

Ministerio de Educación de Chile. (22 de Mayo de 2003). *REFORMA CONSTITUCIONAL QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD Y GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA*. Recuperado el 24 de Agosto de 2020, de Ley 19876 de 2003: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>

Ministerio de Educación Ecuador. (2018). Recuperado el 15 de Febrero de 2019, de AMIE (Estadísticas educativas a partir de 2009-2010): <https://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=12645>

Ministerio de Educación Ecuador. (2019). *Currículo de Educación Cultural y Artística* (Segunda ed.). Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. (2014). *Boletín oficial del estado*. Recuperado el 28 de Agosto de 2020, de Real Decreto 126/2014: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. (2015). *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de Real Decreto 1105/2014: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2007). *Educación Artística Diferenciada*. Recuperado el 25 de Agosto de 2020, de Objetivos Fundamentales Terminales para la Formación Diferenciada Artística en la Educación Media: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34385_extracto.pdf

Ministerio de Educación, República de Chile. (2007). *Currículo*. Recuperado el 25 de Agosto de 2020, de Objetivos Fundamentales Terminales de la Formación Diferenciada Artística: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34379_marco.pdf

Ministerio de Educación, República de Cuba. (2019). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de Programa de Estudio: www.mined.gob.cu/wp-content/uploads/2019/04/1ergrado_plástica.pdf

Ministerio de Educación, República de Cuba. (2020). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de Programa de Estudio: www.mined.gob.cu/wp-content/uploads/2019/04/6to grado musical.pdf

Ministerio de Educación. (2009). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica 2010*. Quito.

MoMa. (2019). *MoMa*. Recuperado el 25 de Febrero de 2019, de Accessibility: <https://www.moma.org/visit/accessibility/>

Montessori, M. (1909). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. (J. Palau Vera, Trad.) Barcelona: Casa Editorial ARALUCE.

Moreno González, A. (25 de Marzo de 2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(52), 1-9.

Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.

Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. En C. Mörsch, & D. 12, *Documenta 12 education: Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project* (págs. 9-32). Zürich-Berlin: Diaphanes.

Murray, F., Hufnagel, P., E. Gruber, H., & Vonèche, J. (1979). *The Essential Piaget* (Vol. 8). Educational Researcher.

Museo Nacional de Arte. (16 de Marzo de 2016). Recuperado el 20 de Febrero de 2019, de Visitas Guiadas: <http://www.munal.mx/es/conoce-mas/post/visitas-guiadas-conocimiento-compartido>

Museo Nacional del Ecuador. (2018). *MuNa*. Recuperado el 29 de Agosto de 2020, de Exposiciones: www.muna.culturaypatrimonio.gob.ec/index.php#exposiciones

Museo y Centro Cultural de Loja. (2020). *Guion museográfico*. Loja: Ministerio de Cultura y Patrimonio.

Museum of Fine Arts Boston. (2020). *Museum of Fine Arts Boston*. Recuperado el 4 de Enero de 2020, de Programs: www.mfa.org/programs/

Oliveras, E. (2008). El nuevo espectador. En *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un Nuevo espectador del siglo XXI* (págs. 123-150). Buenos Aires: Emecé.

Ontaneda, S. (2004). *Guion marco del Museo Nacional*. Quito: Banco Central del Ecuador.

Ortiz Crespo, A. (2001). *La Casa Quiteña*. Junta de Andalucía: Consejería de Obras Públicas y Transportes.

Pariente, J. (2014). El papel de la investigación en la educación artística. *Primer Congreso Internacional de Educación Artística Vivarte 2014*, (págs. 1-15). México.

Peña, P. (6 de Marzo de 2020). Entrevista para conocer los procesos de mediación y didáctica aplicados en el Museo y Centro Cultural de Loja. (E. Vélez, Entrevistador)

Pérez-Soba, P. D. (2005). *UNA NUEVA MIRADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE EL PARADIGMA DEL DESARROLLO HUMANO* (Vol. Tesis de doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*(6).

Prócel Alarcón, M. A. (2010). La nueva propuesta curricular. *Librerías LNS Revista Didáctica*.

Project Zero. (2001). *Making learning visible. Children as individual and group learners*. Reggio Children.

Quezada, N. (17 de Septiembre de 2020). Entrevista sobre las actividades que se realizan en el Museo y Centro Cultural de Loja. (E. Vélez, Entrevistador)

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires : Manantial.

Rubiales, R. (2019). *ICOM*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2020, de Más allá de tus ojos, una posibilidad para la metacognición, el diseño museográfico y el trabajo colaborativo: http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/ceca/Publications/Recherche/5 II PRIX CDT RUBIALES 2019.pdf

Salinas, B. (6 de Marzo de 2020). Entrevista sobre el proceso de educación artística en la Unidad Educativa "Liceo de Loja". (E. Vélez, Entrevistador)

Sevilla, C. (2009). Hernán Crespo Total y la educación en los museos. En C. Sevilla, *Hernán Crespo Toral* (pág. 197). Quito: FONSAL.

Smithsonian Institution. (2020). *Smithsonian Institution*. Recuperado el 4 de Enero de 2020, de Learn & Explore: <https://www.si.edu/learn-explore>

The American Alliance of Museums. (2018). *American Alliance of Museums*. Recuperado el 5 de Enero de 2020, de <https://www.aam-us.org>

The Kennedy Center. (2020). *John F. Kennedy Center for the Performing Arts*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de Education: www.kennedy-center.org/education/

The Metropolitan Museum of Art. (2020). *The MET*. Recuperado el 4 de Enero de 2020, de Learn: <https://www.metmuseum.org>

Tishman, S., MacGillivray, D., & Palmer, P. (1999). *Investigating the educational impact and potential of the Museum of Modern Art's visual thinking curriculum*. Cambridge:Harvard Project Zero.

UCAB. (2020). *Universidad Católica Andrés Bello*. Recuperado el 27 de Agosto de 2020, de El Sistema Educativo Alemán: http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/escueladeeducacion/edumun/Estado_Aleman.pdf

Ulchur Rota, E. (2016). *Qué desafíos representa la reubicación de objetos arqueológicos en el contexto del Museo Casa del Alabado*. Quito: Universidad San Francisco de Quito, Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades.

Ullauri Lore, E. (10 de Septiembre de 2020). Entrevista sobre los procesos de Mediación Educativa del Museo Casa de Alabado. (E. Vélez, Entrevistador)

UNESCO. (Marzo de 2006). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 15 de Febrero de 2019, de Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Varela, M. (1995). *Sistema Educativo Nacional de Cuba*. La Habana: Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos.

Vélez, E. (2019). *Análisis de actividades de mediación para Bienales de Arte Latinoamericanas: B. Cuenca, B. Mercosur y B. Sao Paulo*. Cuenca: Universidad de Cuenca.


Vera Rojas, M. d. (2015). Reformas educativas en Ecuador. *Boletín Virtual*, 17-34.



Zabalza, M. A. (1997). *Desarrollo Curricular*. Madrid: NARCEA .

Anexos:

Anexo 1. Documento de autorización para realizar encuestas en instituciones publicas y privadas de la ciudad de Loja.



Of. Nro. 0986-DDASR-L
Loja, 2 de octubre de 2019

ASUNTO: RESPUESTA DE PEDIDO DE APLICACIÓN DE ENCUESTAS A DOCENTES

Licenciada
Estibaliz Vélez Pardo
MAESTRANTE EN ESTUDIOS DEL ARTE FACULTAD DE ARTES/UNIVERSIDAD DE CUENCA
Ciudad.-

De mi consideración:


Con un cordial y atento saludo a nombre del Distrito 11D01 Educativo de Loja, me dirijo a usted comedidamente.

En atención a su pedido mediante documento S/N de fecha 1 de octubre de 2019, presentado por usted en calidad de Maestrante En Estudios Del Arte de la Facultad De Artes/Universidad De Cuenca, en el cual en su parte pertinente dice: "[...]Como parte de la Maestría en Estudios del Arte, en la Universidad de Cuenca, la comisión académica de dicho programa de postgrado ha resuelto la aprobación del tema de tesis denominado: *El arte en la educación general básica superior, en la ciudad de Loja - Ecuador. Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales* cuyo objetivo es analizar la efectividad en el aprendizaje de público infanta - juvenil a través de una revisión de las estrategias didácticas del arte con la finalidad de formular una propuesta-modelo artística para la mediación en museos de la ciudad de Loja, Ecuador.

Por este motivo solicito a usted se me brinde la autorización del Distrito 11001 para poder realizar encuestas estructuradas a los docentes de la materia de Educación Cultural y Artística en colegios públicos, fisco-misionales y particulares de la ciudad de Loja [...]"

Vista su petición se **AUTORIZA** lo solicitado, siempre y cuando no interrumpa la jornada de trabajo pedagógica de los docentes.

Atentamente,



Mgs. Johnny Patricia Carrión Cabrera
DIRECTORA DISTRITAL DE EDUCACIÓN 11D01-LOJA

ELABORADO POR:	Econ. Rosa Paredes Herrera	Analista de Apoyo, Seguimiento y Regulación
REVISADO Y APROBADO:	Ing. Lilliane Rodríguez Cumbicos	Jefe de Apoyo, Seguimiento y Regulación

N/T: 1104994395

Dirección: Antisana 10-40 y Corazón
Dirección Distrital 11D01 Loja Educación
Teléfono: 2572977 – 2585090 - 2572885
www.educacion.gob.ec

Anexo 2. Modelo de encuesta aplicada a docentes de Educación Cultural y artística de diferentes colegios de la ciudad de Loja.



UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Artes



Proyecto de Investigación

El arte en la educación general básica superior, en la ciudad de Loja - Ecuador. Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales.

Estimado (a):

En el marco de esta investigación, el principal objetivo del presente trabajo es analizar la efectividad en el aprendizaje de público infanto-juvenil a través de una revisión de las estrategias didácticas del arte con la finalidad de formular una propuesta-modelo artística para la ciudad de Loja, Ecuador.

Es una encuesta anónima, por ello, le rogamos que responda con toda sinceridad y honestidad.

GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA:

(Señale con una X donde corresponda)

Sexo: Masculino () Femenino () **Edad:** _____

Nivel de estudio alcanzado: Primario () Secundario () Técnico () Tercer Nivel ()
Cuarto Nivel () Ph. D () Otro () Ninguno ()

Carrera/Profesión:

- Marque con una X la respuesta que usted considera importante sobre la situación de movilidad humana.

Indicador 1. Formación docente

1.1 ¿De qué forma ha trabajado dentro del medio de las artes visuales?

Artista aficionado ()
Artista autodidacta ()
Profesional con título de Tercer Nivel ()

1.2 ¿Cuál es el estilo de arte que practica o conoce? Puede seleccionar más de una respuesta.

Arte clásico / académico ()
Arte vanguardista ()
Arte contemporáneo ()
Otro ()
Describa _____

**Indicador 2. Práctica docente****2.1 La institución en la que labora es de carácter:**

- Público ()
Fiscomisional ()
Particular ()

2.2 ¿Cuál es la carga horaria semanal para un solo paralelo de Educación General Básica en la asignatura de Educación Cultural y Artística?**2.3 ¿Posee un libro base para el trabajo en el aula?**

- Si () No ()

2.4 Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje ¿cuáles de las siguientes herramientas didácticas aplica?

- Lectura comprensiva sobre temas artísticos ()
Dinámicas grupales ()
Talleres de arte ()
Foros de apreciación artística ()
Salidas de campo a museos o galerías de la ciudad ()
Otros ()
Describe _____

2.5 En caso de haber realizado visitas a museos o galerías de la ciudad de Loja, marque con una "X" las que correspondan del siguiente listado:

- | | |
|--|---|
| Casa Museo de la Cultura Lojana () | Galería "Eduardo Kingman" () |
| Museo de la Música () | Sala "Ángel Rubén Garrido" () |
| Centro Cultural "Alfredo Mora Reyes" () | Museo "Puerta de la Ciudad" () |
| Museo de Arqueología y Lojanidad () | Museo "Matilde Hidalgo de Procel" () |
| Museo Concepcionistas Loja () | Museo "San Juan Bautista del Valle" () |

2.6 En caso de haber realizado visitas a museos o galerías de la ciudad de Loja, se realizó una visita guiada en donde los estudiantes conocieron en profundidad sobre el artista y su obra?

- Si () No ()



2.7 ¿En qué porcentaje se logra cumplir con la planificación que proporciona el MINEDUC para cada nivel de Educación General Básica (EGB) en la asignatura de Educación Cultural y Artística cada año lectivo?

0% () 25% () 50% () 75% () 100% ()

2.8 De todos los estudiantes de EGB ¿Cuál es el porcentaje que se interesa por las artes visuales de manera extracurricular?

2.9 ¿Considera que en las clases de Educación Cultural y Artística los estudiantes aprenden sobre problemas sociales?

Si () No ()

2.10 ¿Considera que en las clases de Educación Cultural y Artística los estudiantes sensibilizan su forma de ver el mundo?

Si () No ()

Gracias por su valioso tiempo

Anexo 3. Modelo de entrevista aplicada a administradores de espacios culturales de la ciudad de Loja.



UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Artes



Proyecto de Investigación

El arte en la educación general básica superior, en la ciudad de Loja - Ecuador. Una revisión de los espacios didácticos reactivados por los aprendizajes a través de las artes visuales.

Estimado (a):

En el marco de esta investigación, el principal objetivo del presente trabajo es analizar la efectividad en el aprendizaje de público infanto-juvenil a través de una revisión de las estrategias didácticas del arte con la finalidad de formular una propuesta-modelo artística para la ciudad de Loja, Ecuador.

Modelo de Entrevista

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESPACIO CULTURAL:

Tipo de institución: Museo () Galería () Centro Cultural ()

Año de apertura al público: _____

Horario de visitas: _____

Nombre del espacio cultural:

1. ¿Cuál es el periodo de duración de una muestra expositiva?
2. ¿Cuáles son los medios que se utilizan para realizar las convocatorias para visitar la exposición?
3. ¿Se realizan invitaciones directamente a escuelas o colegios para visitar las muestras?
4. ¿Cuáles son los niveles educativos que generalmente visitan el museo-galería-centro cultural?
5. ¿Cuál es el número de visitas diarias?
6. ¿Cuáles suelen ser las temáticas más recurrentes de las exposiciones que atraen al público infanto-juvenil?
7. ¿Se programan visitas guiadas en horarios específicos con público estudiantil?
8. ¿En el caso de realizar recorridos guiados, se implementan actividades didácticas con el objetivo de mejorar la comprensión del tema expuesto por el artista?
9. ¿Cuál es el tiempo promedio que dura un grupo de personas en una visita guiada?
10. ¿Se ha contemplado la opción de implementar programas de mediación educativa dentro del espacio cultural?

Anexo 4. Fotografías de evidencia del trabajo de campo, encuestas y entrevistas.



Fig. 62 Docente de la Unidad Educativa “APC” llenando la encuesta, 2020.



Fig. 63 Docente de la Unidad Educativa Fiscomisional Lauro Guerrero llenando la encuesta, 2020.



Fig. 64 Docente de la Unidad Educativa Particular “Eugenio Espejo” llenando la encuesta, 2020.

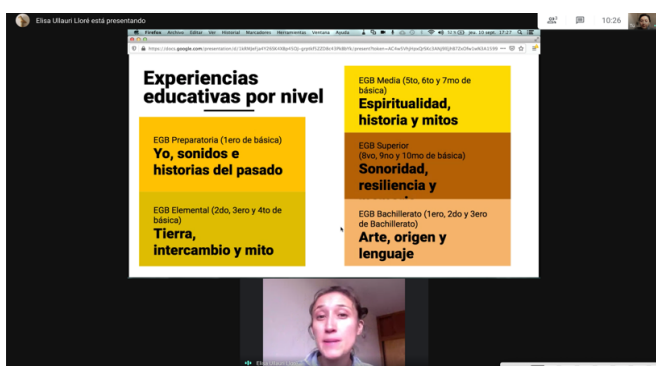


Fig. 65 Entrevista realizada vía Google Meet a Ullaui, coordinadora del área educativa del Museo Casa del Alabado, 2020.

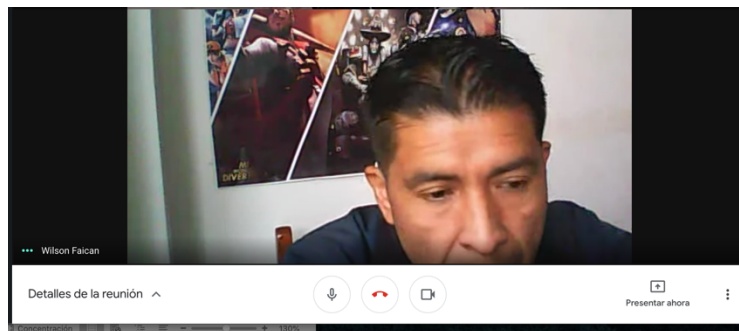


Fig. 66 Entrevista realizada vía Google Meet a Wilson Faicán, fundador del colectivo Garabato Público, 2020.

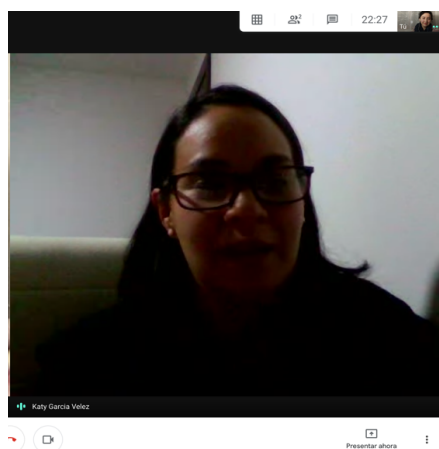


Fig. 67 Entrevista realizada vía Google Meet a Katherine García, Secretaria General del Conservatorio de Música "SBC", 2020.

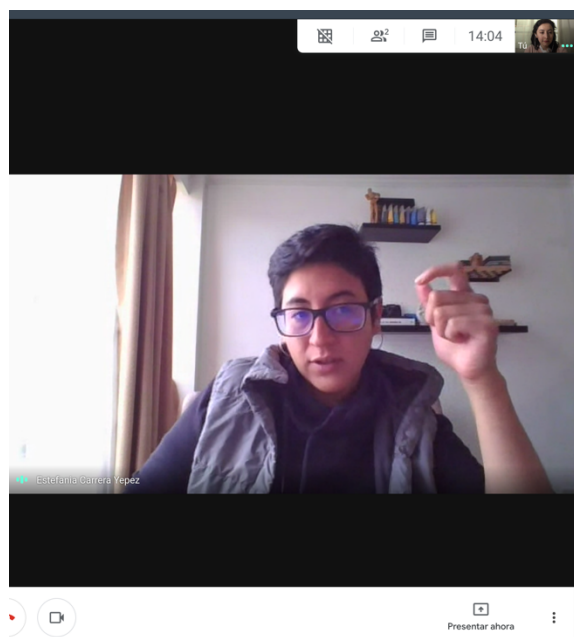


Fig. 68 Entrevista realizada vía Google Meet a Estefanía Carrera, Mediadora Educativa del Centro de Arte Contemporáneo de Quito CAC, 2020.

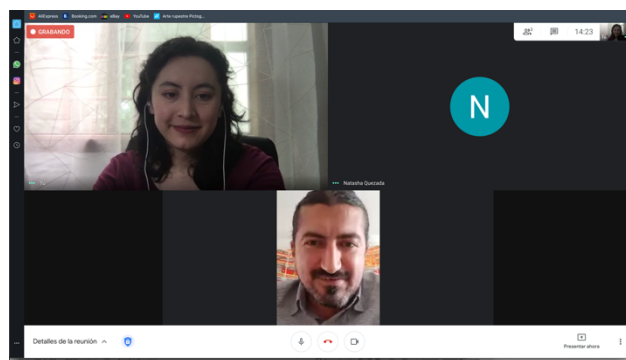
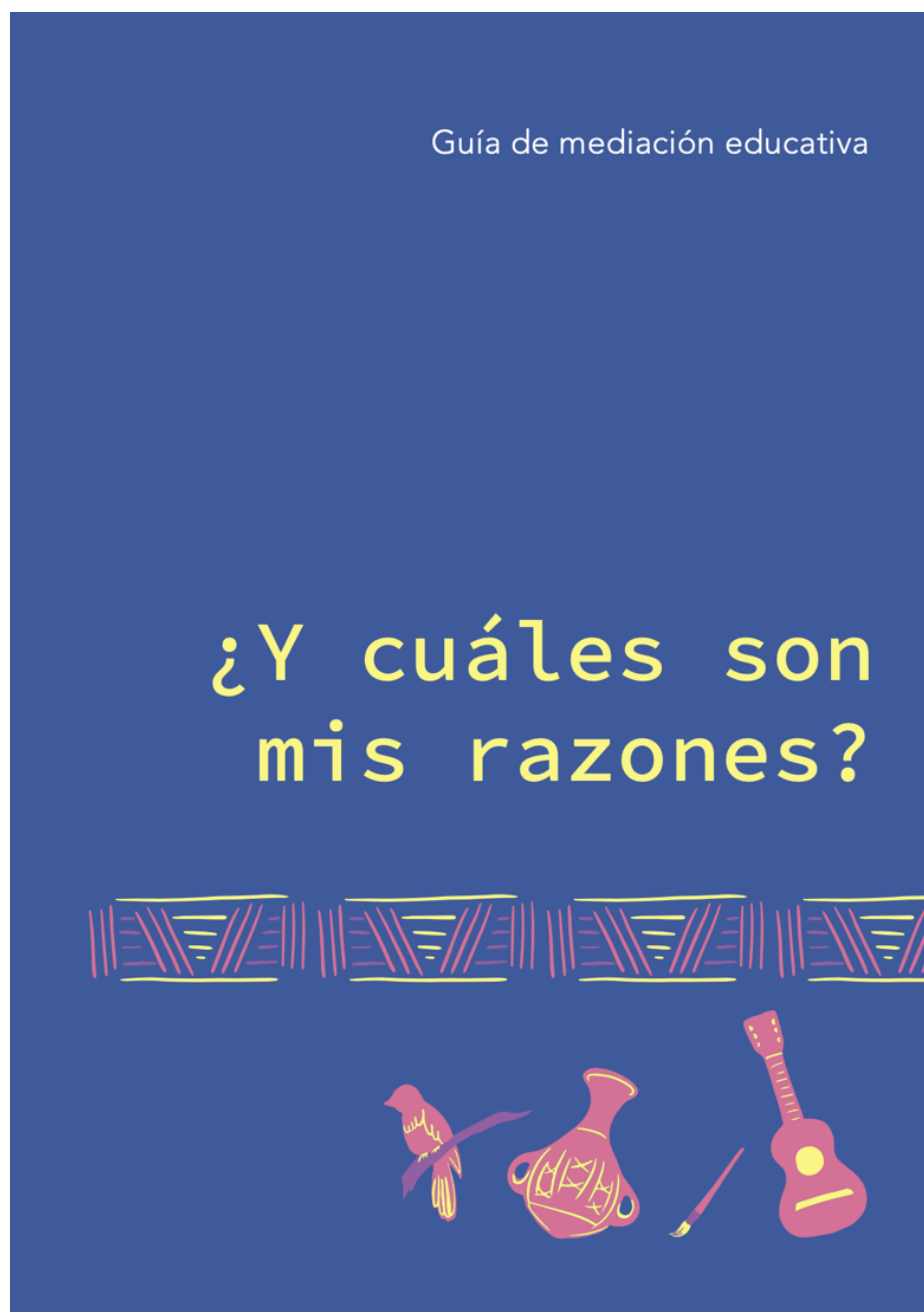


Fig. 69 Entrevista realizada vía Google Meet a Pablo Alvear y Natasha Quezada, Gestores del Museo y Centro Cultural de Loja, 2020.

Anexo 5. Diseño de la Guía de Mediación denominada *¿Y cuáles son mis razones?*

Portada:



MAESTRÍA EN ESTUDIOS DEL ARTE
UNIVERSIDAD DE CUENCA

MUSEO Y CENTRO CULTURAL DE LOJA
MINISTERIO DE CULTURA Y PATRIMONIO

INVESTIGACIÓN Y ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA
Estibaliz del Cisne Vélez Pardo

DIRECCIÓN Y TUTORÍA DEL PROYECTO
Ariadna Baretta Jiménez

Patricia Peña Dey
DIRECTORA DEL MUSEO Y CENTRO CULTURAL LOJA

Pablo Alvear
INVESTIGADOR CULTURAL

Natasha Quezada
TÉCNICA EN GESTIÓN CULTURAL

Septiembre, 2020

LOJA-ECUADOR



Introducción

La construcción de esta guía es de carácter didáctico, no busca ejercer un rol de poder sobre los estudiantes, sino ser un apoyo para los guías del museo y que de esta forma puedan empezar a realizar procesos de mediación pensados en el fortalecimiento de la función simbólica del ser humano. También este pretende convertirse en un cuaderno de trabajo que sirva tanto al docente como al estudiante, no en la búsqueda de escolarizar el museo, sino que brinda métodos para aprender sobre el mundo y aportar a la educación sensible de los sujetos.

- Nivel educativo: Educación General Básica Superior 8vo, 9no y 10mo.
- Tiempo de duración de las actividades: Se adaptará al tiempo que dispone el estudiante y se puede realizar a la par que la explicación del guión museográfico.

A los profes:

Si bien esta es una guía de actividades, no se pretende que los estudiantes cumplan con una tarea más como en el aula de clase, sino que a través del arte puedan desarrollar su imaginario y relacionar aquello que miran en este espacio con sus vivencias personales y el mundo que los rodea.

A los estudiantes:

En este museo no solo vas a conocer sobre la historia de Loja y sus costumbres, sino que tu opinión es muy importante para que todo lo que aprendas en este espacio te pueda hacer pensar en cuáles son las razones por las cuales nos podemos identificar con la lojanidad.

Nuestros objetivos

- Relacionar la historia y el patrimonio con la convivencia cotidiana en el entorno del estudiante.
- Motivar habilidades artísticas a través de actividades didácticas.
- Generar diálogos críticos que promuevan la curiosidad y el gusto por la búsqueda de nuevos conocimientos.

TEMA 1

Salas relacionadas: 1 y 2



¿De qué color es mi provincia?

/// Transversalidad con el currículo: Representación personal mediante las artes/
Instalaciones colectivas
Eje a desarrollar: Indagar e investigar/ Convivir y participar

||| Estrategias: Motivar la investigación y la curiosidad por conocer/ Generar
espacios de diálogo e intercambio de opiniones



MOTIVACIÓN

Hemos aprendido sobre la biodiversidad de la provincia y todos sus atractivos turísticos, ¡ahora juguemos con nuestra imaginación!



Materiales:

- Pintura acrílica o lápices de color
- Pinceles
- Cartulina blanca

Proceso:

1. Primero preguntémonos qué lugares de la ciudad y la provincia hemos visitado.
2. Cierra los ojos y recuerda los paisajes, las aves que hayas visto, las plantas, flores, animales y la gente que hayas conocido.
3. Realiza un dibujo en el que expreses la emoción que hayas sentido en aquel lugar que mejor recuerdes y recrea las características de aquellos elementos que más te hayan sorprendido.

4. Unamos todos los dibujos para crear un mural grupal y opinemos sobre lo que sentimos al visualizar todos los dibujos unidos.

5. Luego el mediador o docente será el encargado de enlazar las opiniones de los estudiantes con los contenidos de la sala temática.



TEMA 2

Salas relacionadas: 3

Decorando objetos



*Transversalidad con el currículo: La Artesanía/ Culturas ancestrales
Eje a desarrollar: Indagar e investigar/ Convivir y participar*



Estrategias: Motivar la investigación y la curiosidad por conocer/ Generar espacios de diálogo e intercambio de opiniones



MOTIVACIÓN

Los objetos arqueológicos de nuestro pasado precolombino estaban contruidos con formas inspiradas en animales y muchos poseen diseños geométricos, ¡tú también puedes inspirarte y decorar aquellos objetos que usas y que usan tus compañeros!



Materiales:

- Papel
- Tijeras
- Marcadores de varios colores
- Goma y cinta masking

Proceso:

1. Observa con detenimiento las piezas arqueológicas de la sala y busca aquellas que más te llamen la atención, procura tomar nota de su origen y tipo de objeto.
2. Observa a un compañero o compañera y analiza los objetos que suele usar: manillas, collares, cinturones, relojes, celular, zapatos, ropa etc.



3. Pregunta a tu compañero cuál fue la pieza o los diseños que más le agradaron.

4. Usa los marcadores para crear en el papel aquellos diseños ancestrales que tu compañero quiere usar sobre los objetos que está usando, luego de dibujar recórtalos y con ayuda de la cinta empezarás a decorar.

5. El mediador o el docente preguntará a cada estudiante porqué se identificó con aquellas piezas, que les llamó la atención, y luego irá intercalando los contenidos de la sala con la actividad realizada.



TEMA 3

Salas relacionadas: 4, 5 y 6

Juego de roles



Transversalidad con el currículo: Personajes/ Performance
Eje a desarrollar: Explorar y expresar



Estrategias: Experimentar a través de la interpretación y la creación



MOTIVACIÓN

El encuentro de dos mundos es igual al encuentro de dos mentes diferentes, la vida en la colonia estuvo atravesada por una serie de luchas en las cuales las diferencias marcaron el modo de vida de toda una época, ahora preguntémonos ¿qué haríamos nosotros si viviéramos en la colonia?



Materiales:

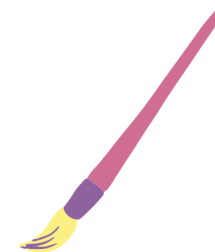
- Papel
- Marcadores
- Cinta masking

Personajes a interpretar:

- Un indígena perteneciente a los paltas.
- Un sacerdote español de la colonia.

Proceso:

1. Luego de escuchar la explicación sobre el arte religioso y los procesos de sincretismo se pedirá dos voluntarios para que interpreten a cada uno de los personajes.
2. Utilizando papel, marcador y cinta se crearán cédulas con el nombre del personaje al cual el estudiante se encuentra interpretando.
3. A través del ingenio y la improvisación los estudiantes realizarán una escena interpretando la manera en la cual ellos comprendieron la historia de la conversión de los indígenas a la religión.
4. El mediador o el docente preguntará a los estudiantes cuál sería la solución más adecuada para llegar a un acuerdo de opiniones diferentes, reflexionarán si dentro del aula de clase suelen existir ese tipo de encuentros y desencuentros para generar una discusión sobre las maneras en las cuales buscan solucionar aquellos conflictos. Posteriormente se podrá volver a enlazar las reflexiones de los estudiantes con el guión museográfico.



TEMA 4

Salas relacionadas: 7, 8, 9 y 10



¿Qué escucho y qué pienso?



Transversalidad con el currículo: La música a lo largo del tiempo/ Canciones y danzas tradicionales

Eje a desarrollar: Convivir y participar/Indagar e investigar



Estrategias: Generar espacios de diálogo e intercambio de opiniones



MOTIVACIÓN

Sabemos que una de las razones principales por las que la provincia de Loja ha sido reconocida es debido a su producción artística, su literatura y la música. Pero ahora necesitamos escuchar aquellas melodías del pasado y pensar cómo nos imaginamos nuestro futuro con la ciudad.



Recursos necesarios:

- Una melodía tradicional lojana (se recomienda "Alma Lojana")
- Recortes con versos de la melodía

Proceso:

1. Los estudiantes escucharán con atención uno de los fragmentos que el mediador seleccione de la melodía lojana.
2. Luego se repartirán los recortes con los versos de la canción y se incentivará un trabajo grupal con la finalidad de que los estudiantes conformen la letra de la melodía escuchada en un orden correcto.

Se recomienda observar el proceso de interacción de los estudiantes y analizar si alguno de ellos procura entonar la melodía.

3. Una vez terminado el proceso de unión de los versos se volverá a escuchar la melodía y se debe motivar a que los estudiantes repitan la letra y la canten.

4. El mediador o el docente realizará preguntas sobre qué comprenden a través de la letra que han leído o cantado, plantear a los estudiantes la posibilidad de componer una canción que pueda transmitir un mensaje parecido y luego escoger voluntarios que deseen compartir su composición.

5. Finalizar la mediación preguntando a cada participante cómo se imaginan su futuro y cómo imaginan el futuro de Loja.





Contraportada:

